

Univerzita Karlova Praha

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Problematika disciplíny v alternativní socializaci

The problems of the discipline of the alternative socialization

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:
Doc. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Zpracovala: Věra Smolíková
Obor: pedagogika
Studium: kombinované

2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 15. prosince 2008

.....
Podpis

Mé poděkování patří Doc. PhDr. Aleně Vališové, CSc., za její pomoc, cenné rady a trpělivost v průběhu přípravy a vypracování diplomové práce.

Dále děkuji celé své rodině, manželovi Arnoštovi, dcerám Janičce a Gábince za trpělivost během celého studia, kterou se mnou měli.

Osnova

Úvod	5
1. Společenství lidí	6
1.1. Člověk a sociální dimenze	6
1.2. Charakteristika pojmu disciplína.....	9
2. Vybraná teoretická východiska	12
2.1. Proměny disciplíny v závislosti na společenském vývoji.....	12
2.2. Filosoficko-pedagogický exkurs	15
3. Společenský důraz na konformitu	21
3.1. Dějiny a lidé s problémy v oblasti socializace.....	21
3.2. Společenské normování osobnosti.....	26
3.3. Poruchy chování dítěte	30
4. Problémy se začleněním jedince do společnosti	34
4.1. Alternativní socializace	34
4.2. Reedukační zařízení	38
5. Vybrané aspekty reedukační péče	39
5.1. Specifika ústavní výchovy	41
5.2. Rizika institucionální péče	47
6. Metody v závislosti na charakteru instituce	49
6.1. Význam volby výchovné metodiky	50
6.2. Výchovné metody cílené směrem k disciplíně	52
7. Pedagogický personál v reedukačním zařízení	60
7.1. Požadavky kladené na pedagoga	60
7.2. Osobnost pedagoga a jeho autorita	62
8. Empirické šetření	66
8.1. Vymezení cílů a úkolů	66
8.2. Základní soubor a vzorek	69
8.3. Popis zvolených výzkumných metod	70
8.4. Interpretace zjištěných dat	73
Závěr	78
Anotace	
Literatura	
Přílohy	

Úvod

„Příroda, jejíž jsme součástí, i když na to často zapomínáme, miluje pestrost a nenávidí uniformitu. Ale současně musíme dodat, že také miluje řád a nenávidí chaos.“

M. Cipro

Problematika disciplíny nejen ve výchovně vzdělávacím procesu je hodně diskutovaným a ožehavým tématem. Díky současným preferencím pluralitního, humanitního, antiautoritativního přístupu ve společnosti se pojem disciplína dostává spíše do negativního kontextu, omezujícího individualitu jedince, jeho samostatnost, kreativitu. Téma práce je zvoleno s ohledem na osobní zájem autorky o fenomén pojmu disciplína v konkrétní rovině reedukační práce s klientelou s poruchou chování. K pojmu a k celé problematice disciplíny budeme přistupovat jako k neoddělitelné součásti lidského společenského života. Pojem disciplína vnímáme v této diplomové práci ve smyslu slova kázeň - zdravého, vědomého respektování norem, pravidel spojených s určitými sociálními rolemi, úkoly, povinnostmi, jednáním a to v souladu s respektováním autority, co by představitelem disciplíny.

Diplomová práce má teoreticko – empirický charakter. Cílem v teoretické části je zmapovat z dostupné odborné literatury vývoj disciplíny v historickém kontextu a zaměřit se postupně i na další atributy spojené s tímto fenoménem. Především na problematiku normality osobnosti a konformity jedince. K pojmu disciplína se úzce pojí i pojem alternativní socializace, jako specifická forma socializace jedince. Podrobněji se diplomová práce zabývá pedagogickými institucemi, které do oblasti alternativní socializace spadají. Mají svůj specifický obsah výchovy, organizaci a metody, s cílem opětovného začlenění jedince, klienta do společnosti. Reedukační proces v těchto institucích vychází z jedné ze základních tezí, která klade důraz na využití počátečního tlaku k respektování disciplíny a s tím spojené autority pedagoga. V rámci nápravné pedagogické činnosti se mimo jiné zaměřujeme na klientelu reedukačních zařízení, na jejich personál a požadavky na ně kladenými.

Na základě této literární rešerše, vymezení teoretických východisek a její následné analýzy, v praktické části provedeme empirické šetření orientované na zmapování gender priorit v přijímání autority u dětí žijících v reedukačním zařízení v kontextu s jejich prekoncepty nesoucími si ze svých rodin. Cílem je získat informace z této oblasti osobnosti dítěte a využít jich dále v praxi například při sestavování výchovných

skupin a přiřazování kmenových vychovatelů ke skupinám, kteří jsou základním pilířem reedukační práce. Respondenty budou vybrané děti s diagnostikou poruchy chování dle MKN 10, s nižší mentální úrovní (žáci základní speciální a praktické školy).

Teoretická analýza i výsledky empirické sondy by mohly být dalším východiskem či jednou z doplňujících informací v pedagogické praxi při promýšlení a tvorbě výchovných strategií i při tvorbě individuálních výchovných plánů dítěte.

1. Společenství lidí

Člověk je tvor společenský. Ke svému životu potřebuje společnost, která mu je nejen průvodcem v procesu socializace, ale zároveň spoluutváří i jeho Self koncept. Jde o jeden z cílů socializace, jejímž výsledkem je neopakovatelná, jedinečná osobnost. Na socializaci se podílí především sociální fakta, která jsou výtvořem člověka, společnosti. Struktura současné moderní společnosti je mnohem složitější, diferenciovanější než v minulosti. Orientace v základních sociálních faktech a jejich pochopení je náročnější a vyžaduje u člověka aktivnější přístup ke světu, který mu má zabezpečit smysluplnost a orientaci v systémech výkladu světa. Nejobecnější výklady světa překračují běžnou lidskou zkušenost, proto musí být zasazeny a vysvětleny v širším kontextu. Tím je zajištěna saturace potřeby člověka po uspořádanosti a neproblematičnosti života a světa okolo něj.¹

1.1. Člověk a sociální dimenze

„Všechna sociální fakta, ať už jde o materiální struktury, nebo pravidla, zákony, zvyky a konvence, představují hmotnou nebo ideální skutečnost, kterou lze zahrnout pod pojmy „kultura“ nebo „civilizace“. Jsou to způsoby lidského sebevyjádření objektivizované v normách a strukturách společnosti.“² Každé lidské společenství si vytvořilo svůj vlastní sociokulturní konstrukt světa, kde jednotlivé sociální skupiny a osoby fungují jako myslící lidské osobnosti, kteří jsou tvůrci, představitelé i nositelé symbolických významů a hodnot dané společnosti. „Každá sociální skupina je vybudována kolem souboru kulturních významů, které jsou jejím srdcem a duší, jejím

¹ Keller, Jan. Úvod do sociologie. 4. rozš. vyd. Praha: SLON, 1997. 181 s. ISBN 80-85850-25-7.

² Podrobněji: Sorokin, P.A. Sociological Theories of Today. 1966.

jednotícím poutem a smyslem její existence.“³ Člověk přicházející na svět, si v tomto sociálním prostoru, prostřednictvím vzájemného styku s druhými jedinci, osvojuje výše zmiňovaný soubor kulturních významů. Vše se děje v průběhu tzv. socializace, tedy celoživotního procesu začleňování se jedince do společnosti. Tento přenos, osvojení si kulturních vzorců se děje prostřednictvím autorit. Aby byl jakýkoliv systém vytvořený člověkem funkční, musí obsahovat také normativní složky, které vymezují každému jedinci jeho aktivity na daném sociálním prostoru.

Celá staletí probíhá vylučování ze společnosti, internace, vyobcování. Vše bylo a je v úzkém spojení s hodnotícím procesem směrem k určité normě. Norma je také produktem lidské společnosti. V rámci své socializace si člověk osvojuje i normy, které může individuálně přizpůsobit svým zájmům a nebo svůj individuální zájem přizpůsobuje osvojované normě, která mu je společensky prospěšná. Normy se vztahují na všechny členy společnosti a normální je ten, kdo se pohybuje v mezích normy. Chování považované v jedné skupině nebo v podmínkách jedné kultury za normální, nemusí být normální v jiné skupině nebo v podmínkách jiné kultury. V procesu sociálního srovnávání se určuje, co je a není normální. Děje se tak na základě a prostřednictvím vzájemných komunikací a interakcí.

Žádná norma není nikdy dodržována úplně přesně a všemi stejně. V každé společnosti, sociální skupině je proto nepsaný toleranční limit, který je variabilní v čase. Jednotlivé skupiny a kultury se liší rozsahem sociálního chování, které spadá do oblasti tolerančního limitu. Každá norma je vybavena sankcí, sama předpokládá možnost svého porušení. Nositelem a ustanovitelem normy může být individuum a všechny druhy společností. Adresátem normy mohou být všechny individuální a kolektivní jednotky, ale i jejich jednotlivé funkce. Norma je základem pro hodnocení a nutně vede k otázkám. Kdo? Jak? Proč?

Svoboda a respektování norem jsou dvěma stránkami socializace a seberealizace člověka jako individuality i jako člena určité sociální skupiny. Obecný společenský i individuální význam norem spočívá v tom, že normy upravují vztahy mezi lidmi, koordinují působení lidí, zefektivňují jejich činnost, zabezpečují práva jedince i sociálního útvaru, umožňují předvídat chování jedince i sociální skupiny, vedou

³ Podrobněji: Frankl, George. Archeologie mysli: sociální dějiny nevědomí - 1. část. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7118-692-6. Mysl a realita, s. 12.

k sebekontrolě a seberegulaci. Normy jsou součástí širokého spektra vlivů, které na člověka v průběhu jeho života působí. Některé z těchto podnětů, vlivů mají povahu imperativů, jiné ovlivňují postoje spíše nepřímo. Jak jsme již výše zmínili, normy a hodnoty jsou společenským produktem a jsou v průběhu života jedince osvojovány. Pokud dochází k niternímu osvojení normy, stává se sama norma hodnotou. Člověk se s ní identifikuje, a ta se stává jeho součástí. Vstupuje do módu „Já“ a „Moje“.

„Hodnotový systém je normativnímu systému nadřazen svou intencí. Zatímco normy jsou zaměřeny k regulaci přítomného jednání (ale také prožívání, cítění, vnímání), hodnoty vždy přesahují modus presens.“⁴

O disciplíně můžeme hovořit pouze právě s ohledem na určitou normu v chování, a to ve všech oblastech společenského života. Rotterová upozorňuje na to, že disciplína je složitým jevem, který je závislý na historickém stupni vývoje, na mocenském postavení, třídních zájmech, teoretickém východisku a na stupni vědeckého a technického rozvoje.⁵ Podle toho komu a čemu má disciplína sloužit, se vedou nekonečné spory, postoje k tomuto fenoménu. Sama problematika disciplíny je složitá i proto, že nepracujeme s izolovaným jevem ani se neocítáme ve vakuu prostém od okolních vlivů. Musíme počítat s vnějšími a vnitřními činiteli při formování člověka i vnějšími a vnitřními podmínkami výchovy.

Disciplína je tedy společenský jev spočívající v dodržování stanovených nebo dobrovolně přijatých norem. Normy v této souvislosti představují řád (zákony, nařízení, pokyny, pravidla ...), který zabezpečuje podmínky pro existenci jedince, sociálních skupin a fungování společnosti. S limity (normami) zavazujícími člověka k určitým způsobům chování a jednání souvisí jeho svoboda. Normy jsou bariérami, které mohou svazovat, omezovat nebo také vycházet vstříc realizaci individuálních, skupinových i společenských záměrů. Každá míra svobody vždy byla a je spojena s jistou mírou odpovědnosti a povinnosti.⁶ Jakým způsobem se člověk dívá na otázku disciplíny, je zásadně ovlivněno jeho životní filosofií, jeho náboženskou orientací,

⁴ Mucha, Ivan. *Symbole v jednání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0012-9. Hodnoty a normy, s. 150.

⁵ Rotterová, Božena. *Kázeň a problematika jejího vytváření*. 1. vyd. Praha: Universita Karlova, 1973. 150 s.

⁶ Střelec, Stanislav, et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I.* 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 189 s. ISBN 80-85931-61-3. s. 68.

jeho názorem o světě a obecným přístupem k dění okolo sebe. Rozdílně se k otázkám disciplíny v historii stavěly jednotlivé kultury i filosofické systémy. Směry zastávající až fatalistické postoje, se problematikou disciplíny nezabývají vůbec. Dle nich vše podléhá přírodním zákonům. Opakem jsou idealisté, kteří spatřují rozhodující význam v mravních zákonech.

Pojem disciplína bývá spojován s pojmem alternativní socializace. Příkladem může být právě Výchovný ústav, který vznikl v historii z potřeby separovat mladého člověka ze společnosti, eliminovat jeho patologické chování ve společnosti a postupně jej za pomoci specifických reedukačních metod navrátit do společnosti, kde se bude chovat disciplinovaně. Celý proces navrácení (resocializace, reedukace) je ovlivněn řadou specifíků. V současnosti se zdůrazňuje utváření vyspělého a odpovědného jedince, jehož volní úroveň a jednání je v souladu s platnými normami a hodnotovým systémem dané společnosti, ve které se tento jedinec nachází. Není požadavkem společnosti potřebné normy mladému člověku pouze zprostředkovat. Za pomoci jeho vlastního spolurozhodování a spoluzodpovědnosti se mají stát mechanismem jeho vnitřní regulace. V obecné rovině musí u člověka dojít k interiorizaci, tedy ke zvnitřňování, začleňování myšlenek, postojů, hodnot a sociálních norem do psychiky člověka a následnému přechodu a uplatnění zvnitřněných atributů do vnitřních procesů realizace činností, kterými se člověk prezentuje navenek (exteriorizace). Nezastupitelná se tedy jeví uvědomělost v disciplíně každého jedince.

1.2. Charakteristika pojmu disciplína

Otázka disciplíny a výchovy patřila vždy k tématům, kterým byla věnována značná pozornost. Jednotlivé filosofické koncepce vzdálené i nedávné historie se odlišují rozdílnými přístupy k tomuto pedagogickému i společenskému jevu. V dnešní době pluralitní demokratické společnosti je postoj k pojmu disciplína dosti ambivalentní. Jedni lidé volají po humanitě, svobodě člověka, po maximálně možném rozvoji individuality člověka a druzí lidé naopak volají po návratu k tradičním normám, hodnotám společnosti, disciplíně, respektu k autoritám. Domníváme se, že veškeré požadavky mohou jít ruku v ruce. Je to spíše o lidech, ne o pojmech. Odpoutat se od jednostranné svazující představy pojmů disciplína, autorita, svoboda.

Přestat je chápat pouze v negativních intencích a z tohoto důvodu je posléze přeznačkovávat. Začít je chápat ve všech jejich souvislostech, polaritách, které mohou být součástí těchto pojmů, aniž by samotné pojmy (především v oblasti pedagogiky) přišli k újmě.

- „Kázeň není pojmem výhradně pedagogickým. Má širší společenský obsah. Už v primitivních společnostech byl a je člověk vázán normami, které v dané sociální skupině a situaci regulují jeho chování. Požadavek poslušnosti, podrobení se dané normě, respektování autority charakterizuje nejrůznější sociální skupiny bez ohledu na stupeň historického vývoje. Normy a systémy norem tvoří základ společenského soužití.“ (Rotterová, 1973, s. 7)
- „Definice kázně, které se držíme, zní: vědomé dodržování zadaných norem. Slovo „zadané“ se tedy objevuje v definici proto, jelikož normy, které má jedinec dodržovat musí být jasně a zřetelně formulovány, a to v tom smyslu, že jedinec musí vědět (zde je patrná souvislost s termínem „vědomé“), co vše má dodržovat, co přesně je mu nařízeno, co je pro něj závazné a za co bude případně sankcionován. Kdybychom z naší definice vypustili slovo „zadané“, potom bychom nemohli rozlišovat mezi kázeňskými normami a normami mravními.“⁷
- „Vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených povinností, spojené s respektováním autority. V pedagogickém kontextu je kázeň chápána různými způsoby, např. jako jeden z cílů výchovy (autoritativní a direktivní pedagogické směry); jako prostředek k dosažení jiných cílů (tradiční škola); jako riskantní až nepřijatelný prostředek, ničící spontaneitu, tvořivost, individualitu žáka (směry vycházející z hnutí Nové výchovy, antiautoritativní směry).“⁸

⁷ Bendl, Stanislav. Kázeň ve škole: Metody a strategie. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3. s. 70.

⁸ Průcha, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří. Pedagogický slovník. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2. s. 98.

Vališová upozorňuje na nejednotnost, nejasnost, bipolaritu tohoto pojmu a z toho v poslední době vznikající ambivalentní, kontroverzní postoje k tomuto fenoménu.⁹

My bychom chtěli k pojmu a k celé problematice přistupovat jako k pojmu slova kázeň, jako k nedílné součásti lidského života, bez níž si nelze zdařilou práci např. pedagoga vůbec představit. Chápeme disciplínu jako zdravé, vědomé respektování norem, pravidel spojených s určitými sociálními rolemi, úkoly, povinnostmi, jednáním a to v souladu s respektováním autority. Pojem zdravé respektování pravidel, norem ale i autority, má vyjadřovat určitý individuální toleranční limit spojený s individualitou daného člověka. Znamená to respektování individuálního biorytmu, psychických, sociálních i zdravotních aspektů každého člověka, které nejsou v rozporu s disciplínou, jenom jsou vázány k určitému člověku, k určité konkrétní situaci, které člověku mohou znemožňovat např. okamžité plnění svých povinností, vždy přesné plnění povinností apod., což se ale v širším kontextu disciplíny tohoto jedince neodráží. Zároveň toto pojetí zdravého přístupu k disciplíně dává možnost, právo jedinci na určitou, rozumnou míru jeho jedinečnosti, intimity, svobody a jiných individuálně významných atributů, které opět nebudou v rozporu s požadavky společnosti.

Disciplína má dvě základní funkce. Funkci individuální, která pomáhá člověku v procesu sebevýchovy a v procesu učení a druhá funkce disciplíny má sociální rozměr a promítá se v míře efektivnosti lidských činností.

Složitost celého procesu disciplíny je vyjádřena například v knize Pettyho. Ten poukazuje na to, že chování lidí nelze izolovaně posuzovat pouze jako důsledek vztahů mezi nimi. Uvádí například ze své pedagogické praxe, že most od chaosu k pořádku má mít čtyři oblouky, a pokud přes něj chce pedagog své děti převést, musí být každý z těchto oblouků na svém místě.¹⁰ Jde o oblouk efektivnosti výchovné práce a vzdělávání založeném na dobře koncipovaném výchovném a učebním programu; o dobré organizační schopnosti pedagoga; o dobré vztahy pedagog – dítě; o disciplínu (které téměř nelze dosáhnout, pokud nebudou první tři podmínky splněny).

⁹ Vališová, Alena, Šubrt, Richard. Jak získat a neztratit autoritu: aneb proč má maminka vždycky pravdu. 1. vyd. Praha: ISV, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-29-1.

¹⁰ Petty, Geoffrey. Moderní vyučování: Praktická příručka. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.

2. Vybraná teoretická východiska

V dějinách společnosti můžeme hovořit o historické a sociální podmíněnosti disciplíny a její úrovni. Požadavek respektování autority, poslušnosti charakterizuje nejrůznější skupiny bez ohledu na stupeň historického vývoje. Už v primitivních společnostech byl člověk vázán normami, které v dané sociální skupině a situaci měly regulovat jeho chování. Zároveň s normami byl člověk seznamován také se sankcemi, které vyplývaly z porušení, neuposlechnutí norem. V průběhu vývoje společnosti se utvářely mechanismy, které měly bránit porušování norem a usnadňovat regulaci povinností, poslušnosti, úcty s ohledem na sociokulturní zvláštnosti jednotlivých sociálních skupin a společností.

„Z podmínek a principů společenského života, z organizace a dělby práce, z potřeby a podstaty mezilidských vztahů stejně jako z potřeby jedince po poznání, aktivitě, seberealizaci a sebeuplatnění vyplývá význam disciplíny i oprávněnosti požadavku výchovy k disciplinovanosti.“¹¹

2.1. Proměny disciplíny v závislosti na společenském vývoji

Již v období otrokářské společnosti vznikají psaná díla tzv. zákoníky, které mají zajišťovat, upravovat vlastnická práva, vymezují povinnosti a s nimi plynoucí sankce v případě nedodržení těchto norem společnosti. Což svědčí o velkém významu pojmu disciplína, poslušnost, pokora i v této historické době. Disciplína je považována za jeden z prostředků úspěchu. Dítě je vedeno k poslušnosti v rodině i ve škole. Existovaly i školní úlohy zaměřené na upevňování norem.

Vedle trestů, které mají zastrašit a postihnout viníka, pomáhá udržovat disciplínu i náboženství.

Příkladem důležitosti disciplíny pro funkčnost společnosti může být otrokářský systém antického Řecka a Říma. Zde je požadavek přísné disciplíny a tvrdého postihu, pro ty, kteří normy poruší. Vojenský charakter Sparty určuje celý způsob života všech

¹¹ Rotterová, Božena. Kázeň a problematika jejího vytváření. 1. vyd. Praha: Universita Karlova, 1973. 150 s. s. 10.

členů společnosti. Základními požadavky je slepá poslušnost, zdatnost a odolnost proti strádání. I Athény, kde je otrokářský systém zaměřen spíše na rozvoj a zvyšování produkce (obchod, zemědělství), je velmi závislý na výchově k ukázněnosti. Práva a svoboda občana se zde často stávají předmětem filosofických úvah, kdy jsou zpochybňovány jak normy způsobu života, tak tradiční náboženské normy.

Také civilizace ve Střední Americe, které se rozvíjeli v prvních staletích n. l., jsou charakteristické svými přísnými normami a velkou pozorností, kterou věnují na jejich dodržování. Například Mayové chování svých dětí usměrňovaly výchovným příkladem absolutní poslušnosti jejich rodičů a dalších dospělých. Disciplína byla vyžadována ve všech oblast života (i v oblastech uspokojování potřeb jedince). Disciplína byla dodržována celý život. Mayové věřili, že nedodržování pravidel povede k neštěstí celé skupiny, což odpovídalo těžkým životním podmínkám na daném území, v dané době

Základní ctností feudální společnosti je právě poslušnost, disciplína, která odpovídala křesťanskému náboženství a církevní ideologii. Svět je řízen vůlí boží, jejímž zástupcem na zemi je církve a panovník je pouze vykonavatelem této vůle. Požadavek poslušnosti vůči autoritám (církve, feudálové) je na kterémkoli stupni hierarchie feudálních vztahů. Jakákoliv neposlušnost je interpretována jako neposlušnost vůči Bohu a je tvrdě stíhána – např. klatba, vymítání ďábla, upálení na hranici. Člověk je veden k poslušnosti všemi mocenskými a ideologickými prostředky (dědičný hřích, lidská slabost aj.). Autorita církve je zárukou i feudálních poměrů. Disciplína věřícího je také disciplínou poddaného. Koncepti politické moci církve formuluje Sv. Augustin ve svém traktátu „O státě božím“, ta se stává základem pro celý křesťanský středověk.

Obrovská moc a zneužívání této moci církví v Evropě postupně vede ve středověku k neposlušnosti, odmítání těchto norem a k oslabování moci církve. Celý vývoj je úzce spjat také se společenským rozvojem, s novými výrobními a sociálními vztahy, s významnými objevy, s růstem měst aj. Člověk chce být svobodný, řídit se vlastním rozumem, poznávat a učit se. Což vede ke kritice římskokatolické církve, odmítání její absolutní autority. Reformace se snažila o obrodu církve, o nápravu nedostatků a o odstranění strnulých dogmat (např. dogmatický výklad bible). Většina reformních snah však znamenala náboženskou nesnášenlivost, touhu po moci a dogmatickou zaslepenost. Příkladem může být Kalvínova „církevní kázeň“, která se stala proslulou a předstihovala v mnohém i katolickou inkvizici („hlídací“ orgány, přeměňování šatů žen, přezkušování motliteb, kontrola účesů, spousta rozsudků smrti, trestů apod.).

Objevují se ideje humanistů. Ti vyzývají vladaře, aby se zřekli touhy po moci a násilí a svou vládu uskutečňovali s idejemi svobody člověka. Za nejslavnějšího je považován Erasmus Rotterdamský.

Požadavek poslušnosti a kázně se ukazuje být stále aktuálním, na kterémkoli stupni společenského vývoje. Jde spíše o to jakým způsobem je formulován, vyžadován a jakým způsobem je sankcionováno jeho nedodržení. Rousseau viděl původ poslušnosti a kázně v dobrovolné dohodě svobodných lidí. Tento výklad však předpokládá velkou duševní vyspělost lidí.

V tomto období dochází k postupnému rozpadu feudálních vztahů, odstraňování nevolnictví a s tím i uvolňování pracovních sil. Vznikají nové společenské vrstvy, nové společenské i pracovní vztahy, což vede k novým požadavkům a jejich formulací v oblasti norem. Ty zabezpečují především výsady a práva buržoazie. Buržoazie sama si tvoří svůj vlastní systém norem, hodnot, které jsou často v rozporu s jejich požadavky na třídu proletariátu. Postupně jsou zvyšovány metody násilí, které úměrně rostou s požadavky na kázeň, poslušnost.

Díky nemožnosti uspokojení idejí humanismu, svobody narůstají v kapitalistické společnosti konflikty. Objevují se demonstrace, protesty, hospodářské krize, války. Zvolené metody k udržování poslušnosti a kázně ztrácejí na účinnosti.

Od počátku vzniku dělnické třídy je veden boj proti vykořisťování a boj proti útlaku na člověka jako takového. Tento zápas prochází různými fázemi, které jsou charakteristické svými projevy, úspěchy a mírou uvědomělosti.

Rotterová upozorňuje, že pojmy povinnost, autorita, úcta, kázeň aj. jsou historicky podmíněné, představující určité stránky vzájemných vztahů mezi lidmi a ukazující na strukturu dané sociální skupiny, na úroveň dělby práce, na způsob výroby. Mechanismy nátlaku se mění (např. hrozba církve „věčného trestu“, ekonomický nátlak). I v dnešní době postmodernismu¹² existuje celá řada víceméně skrytých či zjevných forem nátlaku na ovládání širokých mas, přestože se vychází z principu občanské rovnosti, svobody, humanity. Novodobá pravidla disciplíny a jejího uspořádání, a to i ve vzdělávacích institucích, se ustalovaly již ve středověku. Obsahují požadavky odpovídající způsobu

¹² Nejčastěji se pojmem postmoderní označuje duchovní atmosféra současné doby. Jde o označení obecnějšího kulturního jevu. Postmodernisté se snaží reagovat na změny, které přináší dnešní život s rozvinutou vědou a technikou, robotizací a kybernetizací, a to vzhledem k oblasti výchovy a vzdělávání. Poukazují na reálné problémy, se kterými se dnešní doba potýká.

života a společenským podmínkám své doby. Disciplína, poslušnost a autorita by vždy měly být součástí celého společenského procesu, jde především o to ujasnit si tyto pojmy a vnímat jejich bipolaritu.

2.2. Filosoficko – pedagogický exkurs

Žádný z filosofických směrů, ani filosofů nepojednává přímo o disciplíně. Otázku disciplíny a přístupy k ní, můžeme vysledovat přes blízké filosofické pojmy, jako je svoboda, autorita, právo. V oblasti filosoficko-pedagogické je situace poněkud odlišná. Zde fenomén disciplíny vystupuje dost často do popředí a je středem zájmu mnoha pedagogů.

Mezi studenty jsou nejznámější pedagogické názory J. A. Komenského (1592 – 1670). Komenského díla ještě dnes jsou živým podnětem současných úvah v oblasti výchovy a vzdělávání. Jeho vize všenápravy světa měla být uskutečněna především prostřednictvím vzdělání, čímž se do značné míry jeho pojetí vzdělání liší od ostatních myslitelů. Celý život člověka měl být školou. Idea celoživotního vzdělávání měla sociální a mravní smysl. Nejde tedy jen o kvalifikační vzdělávání jako je tomu dnes, ale i sociální vzdělání, směřující k nápravě člověka a k obnově lidské společnosti.¹³

I ve své pedagogické soustavě Komenský pojednává o pojmu disciplína, kázeň. Jeho věty: „Škola bez kázně je jako mlýn bez vody. Bez kázně ničemu nenaučíš anebo se nenaučíš ničemu správně. Necht' je kázeň trvalá, nikdy at' neochabuje, vždy at' je brána vážně a nikdy žertem.“, jsou poměrně známé. Slovo disciplína má i v tehdejší latině několik významů. Nás bude zajímat označení tohoto pojmu především jako prostředku, kterým je vymáháno učení, který je vždy a kdekoliv naprosto nezbytný k získání znalostí. Kázeň má být přiměřená sledovanému cíli, lidské povaze a stupňům nezbytnosti.¹⁴ Komenský tedy kázeň považuje za prostředek, podmínku výchovy a vzdělávání. Kázeň měla být přísná (zvláště byla li používána ve spojitosti s mravy), ale neměla potlačovat iniciativu a vlastní myšlenky člověka. Tomu odpovídali i prostředky. Komenský si uvědomoval meze vnějšího působení a snažil se hlavně rozvíjet vnitřní motivaci člověka k učení. I díky výše zmiňovaným kázeňským pravidlům dovedl Komenský svůj pedagogický projekt do realizační podoby.

¹³ Polišenský, Josef, et al. Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku. 1. vyd. Praha : SLON, 1987. 178 s.

¹⁴ Komenský, Jan Amos. Didaktika analitická. H. Businská. 1. vyd. Praha: Samec, 1946. 112 s.

V oblasti mravních norem, svobody a práva je jednou z filosofických legend Immanuel Kant (1724 – 1804) a např. jeho kategorický imperativ. Názory, výklady Kanta (jako u většiny filosofů) vyžadují k pochopení dlouhodobějšího studia. V této diplomové práci budeme raději vycházet z výkladů některých fundovaných autorů, kteří se již touto problematikou zabývali a již ji zpracovali ve svých odborných publikacích.

Disciplína je do určité míry podřizování se mravním normám. Jádrem koncepce Kantova pojetí disciplíny je tzv. kategorický imperativ, což je dle něj nejvyšší etická norma. Mravnost má být dle tohoto německého filosofa určována svědomím (podobné jako Steinerův „duch“, který je zakotven v člověku a představuje boha), které představuje morální zákon v nás. Na jeho základě plníme své povinnosti. Kant byl idealista a věřil, že morálka nemá empirický původ. Uznával věčný mravní princip v sobě, v člověku, který je nezávislý na vůli jednotlivce, na materiální podstatě člověka. Člověk dle jeho názoru se s vnitřní morálkou rodí. V kantovské etice se můžeme setkat ještě s pohledem z vnějšku, s vnější morální realitou, které se mravní zákon zmocňuje. „Čistý rozum je sám o sobě praktický a dává (člověku) všeobecný zákon, který nazýváme mravním zákonem. Zákon má „formu imperativu“, tedy závaznosti. Tento apriorní zákon platí pro všechny rozumové bytosti, pokud vůbec mají vůli. Svědomí má každý člověk.“¹⁵

Kant hovoří o hypotetickém a kategorickém imperativu. Hypotetickými imperativy jsou věty platící všeobecně, ale jenom podmíněně. Kategorickými imperativy jsou věty platící všeobecně, ale nepodmíněné. Existuje více vzorců kategorického imperativu. Příkladem mohou být tyto kategorické imperativy: „Jednej jen dle té maximy, skrze níž spolu chtít můžeš, aby se stala všeobecným zákonem.“¹⁶ Zde je kladen požadavek jednat tak, aby norma jednání mohla být principem všeobecného zákonodárství či aby lidství bylo v každém člověku ctěno. „Jednej tak, abys užíval lidství jak v osobě své, tak v osobě každého jiného vždy spolu za účel, nikdy pouze za prostředek.“ (Kant, 1910, s. 54)

¹⁵ Anzenbacher, Arno. Úvod do filosofie. Karel Šprunk. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. 377 s. ISBN 80-7178-804-X. s. 235.

¹⁶ Podrobněji: Kant, Immanuel. Kritika čistého rozumu. J. Chotaš. 1. vyd. Praha : Oikogmenh, 2001. 567 s. ISBN 80-7298-035-1. s. 44-45.

Co jsou podle Kanta maximami: „Praktické zásady jsou věty, obsahující všeobecné určení vůle, kterému je podřízeno několik praktických pravidel. Jsou subjektivní neboli maximy, považuje-li subjekt podmínku za platnou jen pro svou vlastní vůli; objektivní však neboli praktické zákony, poznává-li podmínku jako objektivní, tj. platnou pro vůli každé rozumné bytosti.“ (Kant, 1944, s. 27) Maximou tedy rozumíme vnitřní princip volby mezi různými cíli. „Imperativy platí tedy objektivně a liší se naprosto od maxim, jakožto zásad subjektivních. (Kant, 1944, s. 28)

Morální zákon typu kategorického imperativu si podle Kanta lidé bezprostředně uvědomují. „Nikdo nás nemůže k něčemu morálně zavázat, jestliže my sami nemáme vědomí, že jsme k tomu zavázáni.“ (Anzenbacher, 1985, s. 237) Dle něj především z úcty před sebou samým má člověk jednat mravně. Kategorický imperativ je ale značně problematický v praktické rovině. Morálka je věcí individuální a dva lidé mohou vidět dobro trochu v něčem jiném, proto se nemusí zcela shodovat či si mohou doslova protřečít. S takovým to pojetím mravních norem se nutně musíme také dostat k otázce pojmu svoboda člověka. Disciplína totiž vždy znamená určité omezení jedince, omezení jeho svobody. Svoboda je uplatnění vůle člověka.

Kant ve spojitosti vnitřní svobody a praktického rozumu rozlišuje dvojí kauzalitu. První je kauzalita na základě přírody. Zde se nachází také chování ve smyslu motivace libosti a nelibosti. A jde v kauzálních vysvětleních empirických věd. Druhá kauzalita je na základě svobody. Ta se vymyká přístupu empirických věd, protože dle Kanta je příčina transcendentální¹⁷ (rozum jakožto určující důvod vůle). Zde je rovina transcendentálního odlišena od všeho empirického¹⁸. „Tím je zároveň vytčen prostor kauzality na základě svobody a odňat empirismu. Kant nyní argumentuje takto: Kauzalita na základě svobody je nepochybně skutečností tehdy, když můžeme ukázat, že existuje čistý, neempirický rozumový zákon, který funguje zcela nepodmíněně (kategoricky) jako určující důvod vůle. Takový praktický rozumový zákon nemůže být samozřejmě ukázán empiricky. Neboť jestliže rozum jakožto čistý rozum je skutečně praktickým, dokazuje skutečnost svou i svých pojmů skutkem, a veškeré mudrování proti možnosti, že jím jest marné. Ptáme se tedy na neempirický fakt rozumu, jež si uvědomujeme bezprostředně. Můžeme-li ukázat, že čistý rozum sám ze sebe stanoví

¹⁷ Transcendentální – každé poznání, které se nezabývá předměty, ale způsobem našeho poznávání předmětů.

¹⁸ Empirické – oblast přímo zkušenostně poznatelného.

zákon a potud je s to určovat vůli, pak je sebeurčování na základě svobody skutečností.“
„Svoboda a nepodmíněný praktický rozum poukazují tedy vzájemně na sebe. Vnitřní svoboda se ukazuje právě ve své morální vazbě. Čistý rozum je sám o sobě praktický a dává (člověku) všeobecný zákon, jež nazýváme mravním zákonem. Vůle je vždy motivována nejen motivy libosti a nelibosti, ale také apriorním mravním zákonem rozumu. Je tedy svobodná.“¹⁹

Oblast filosofie se také zajímá o pojmy moralita, mravnost a právo. Kant tyto pojmy zcela rozlišuje a upozorňuje na to, že právní povinnosti se týkají vnější stránky jednání, právo tedy nezavazuje kategoricky, ale požaduje zákonnost v jednání pod hrozbou trestu. Kant je ve svém pojetí práva ovlivněn Lockem a jeho liberálním přirozeným právem. Vychází z přírodního stavu, kde je svoboda (nezávislost na libovůli druhého člověka) jediným původním právem na základě lidství. Vyplývá z toho povinnost člověka vyjít z přírodního stavu, spojit se s ostatními a podřídit se veřejnému tlaku zákonů. „Smyslem práva tedy je umožnit osobní rozvoj v moralitě a mravnosti. Potud je právo souhrnem podmínek, za kterých může být libovůle jednoho spojena s libovůlí druhého podle všeobecného zákona svobody.“²⁰ Kant také patří mezi zastánce teorie odplaty. Tato teorie vychází z předpokladu, že člověk na základě své vnitřní svobody je schopen odpovědného jednání. „Protože právo ukládá normy nutné k uskutečnění obecného dobra účinně, tedy s možností vynucení, vyplývá z toho tento důsledek: Protiprávní, nezákonné jednání svobodného, přičetného občana zasluhuje trest. Trest se neukládá pro nemorální, nemravný charakter jednání, nýbrž právě pro jeho nezákonnost.“²¹

Kantovo pojetí morálky, svobody, práva a z ní odvozené disciplíny je jedním z mnoha filosofických názorů, které nám pomáhají pochopit složitost problematiky disciplíny a hledat její viditelné i skryté vztahy a souvislosti.

Jako zakladatele moderní pedagogiky jako vědy, mnozí odborníci vidí filosofa, psychologa a pedagoga J. F. Herbart (1776 – 1841). Herbart sám se označoval za „kantovce“. Je s Kantem zajedno především v oblasti etiky. Souhlasí, že základní mravní soudy nejsou čerpány ze zkušenosti a hledá přesnější a uspokojivější odpověď,

¹⁹ Anzenbacher, A. Úvod do filosofie. Praha. 1985, s. 228, 229.

²⁰ Anzenbacher, A. Úvod do filosofie. Praha. 1985, s. 262.

²¹ Anzenbacher, A. Úvod do filosofie. Praha. 1985, s. 265.

v čem spočívá forma hodnotových soudů. Jaké formy musí vůle nabýt, aby se stala morální? U Herbarta tu přichází ke slovu „vnitřní pozorovatel“, který v soudech posuzuje, co se mu na našem chtění a konání líbí nebo nelíbí.²²

Herbart se pokusil vybudovat ucelený systém pedagogiky jako vědy založené na filosofii. Psychologii pokládal za základ pedagogiky.²³ Disciplína je jedním z příznačných rysů Herbartovi pedagogiky. Vypracoval poměrně podrobnou soustavu prostředků, jak dítě řídit, ukázněvat, trestat. Právě tuto stránku Herbartovi pedagogiky dovedli později někteří tzv. herbartovci do extrémní podoby, která odrazovala a byla často kritizována. Teorie řízení, kázně a mravní výchovy byla založena na vnitřní motivaci, například na svědomí dítěte. Herbart pracoval s pojmy „Regierung“ (nejčastěji se překládalo jako vedení, vláda, řízení) a „Zucht“(překlad - šlechtění, později se ujal výraz „kázeň“).

Tyto pojmy s disciplínou souvisí. V případě slova řízení, jde spíše o určitou prevenci, kdy má dítě pociťovat moc nad sebou a být tak připraven na výchovné působení pomocí kázně a vyučování. Pedagog se má při řízení chovat chladně, stručně. Má sjednávat klid a pořádek.

Herbart stanovil také prostředky řízení:

1. děti musí být zaměstnávány, aby nezahláely;
2. diskrétní dozor, s respektem vůči individuální svobodě dítěte;
3. hrozby;
4. tresty;
5. autorita a láska.

Nezříkal se tělesných trestů, ale pouze tehdy, když už jiné tresty nezabírali. Za přípustný považoval i trest zbavení svobody, od postavení dítěte do kouta až po zavření dítěte do temnice se svázanými rukama. Trest však nesmí trvat dlouho. O autoritě a lásce mluví jako o nejlepším prostředku řízení. „Zatímco v případě řízení byl Herbart na pochybách, zda vůbec tato záležitost patří do pedagogiky nebo spíše do praktické filosofie, v případě kázně /Zucht/ pokládal již za nade vši pochybnost, že máme co činit

²² Tretera, Ivo. J.F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1989. 474 s. s. 106.

²³Johann Friedrich Herbart [online]. 2002 [cit. 2008-11-24]. Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki>>.

s vlastním výchovným procesem ...²⁴ Kázeň je charakteristická souzněním, s níž má pedagog postupně pronikat do nitra dítěte. Pedagog má zdůrazňovat lepší stránky osobnosti dítěte, které budou motivovat vnitřní svědomí a posléze mravní charakter dítěte. Z takto pojaté kázně, kde převládá prvek mravní výchovy, vznikají i nejasnosti, jak tento pojem vlastně u Herbarta překládat.

Poslední z námi vybraných významných osob v historii filosoficko-pedagogické je Makarenko (1888 - 1939) spisovatel a pedagog. Byl tvůrcem originálního výchovného systému prostřednictvím kolektivu. Kolektiv pokládal za jeden ze základních výchovných prostředků. Jako objekt výchovného působení stanovil právě kolektiv, nikoliv jedince, a současně kolektiv učinil i subjektem výchovného působení. Jde tedy o proces obousměrný, tedy o interakci (slovy Makarenka - pedagogický jev). „A když řekl, že musíme vynalézat tak, aby se děti domnívaly, že vynalézají samy, poukazyval tím právě na nejdůležitější okolnost pedagogické interakce, totiž na to, že tzv. objekt je tím intenzivněji formován, čím aktivněji se interakce zúčastní v roli subjektu.“²⁵

Velmi známé jsou jeho kolonie, kde hlavní roli hrála velmi dobrá organizace a i jistý stupeň vojenské kázně, což odpovídá jeho způsobu práce s problémovými dětmi a tlakem na disciplínu. Nejvíce kritizován byl systém kázně tzv. „vojenizace kolektivu“. Šlo o pořádkové prvky, nástupy a hlášení, pochody v útvarech, uniformy, odznaky pod. V Makarenkově pojetí šlo však o romantické a estetické prvky, které byly praktikovány formou hry a mimo jiné měly stmelovací účinek kolektivu. Někteří nástupci se snažili tyto prvky zachovat a aplikovat je na kolektiv dále. Avšak tyto prvky, aby byly účinné, jsou do značné míry spojeny s osobou pedagoga, s jeho autoritou.

Makarenko ve svém pedagogickém systému nechápal kázeň jako prostředek výchovy, ale jako výsledek výchovy. Jako podřízení, ale také jako aktivitu jedince. „Hned v prvních dnech Makarenko zjistil, že vůči bezprizorným dětem se nemusejí uplatňovat žádné speciální metody. Život je donutil pracovat, a to všechny společně, ať šlo o malé či velké děti. Situace sama — a mohlo to být třeba i loupání brambor, štípání dříví nebo čtení — prostě situace probudila k životu pracovní skupinu nebo oddíl složený ze dvou, jindy třeba z třiceti dětí, podle obtížnosti úkolu. Jestliže se někdo „flákal“, přitížilo se tím ostatním a ti ho okamžitě usměrnili. A to bylo vše. Fungovalo to

²⁴ Podrobněji: Tretera, Ivo. J. F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1989. 474 s. s. 118.

²⁵ Pecha, Libor. A.S.Makarenko : ze života a díla revolucionáře v pedagogice. 1. vyd. Praha : SPN, 1975. 180 s. 41.

vlastně jako v rodině. Respektive jako u lidí vůbec. Bylo jen třeba tento proces rozumně řídit, vytyčit cíle, zvyšovat nároky. „Maximum požadavků, maximum úcty" — to byla Makarenkova zásada.²⁶

Nejčastěji bývá Makarenko srovnáván s Pestalozzím, od kterého se ale lišil svou výbornou organizační schopností a smyslem pro životní realitu.

3. Společenský důraz na konformitu

Pojem konformita znamená přizpůsobení se a ztotožnění se s požadavky společnosti. V rámci procesu socializace by mělo docházet k určitému stupni konformity jedince, který ale není v rozporu s aktivně rozvíjející se autentickou, tvořivou a sebepřesahující osobností člověka. Socializace by se také dala pojmout jako cesta ke konformitě. Tedy cesta k „přichylnosti ke skupinovým očekáváním a normám"²⁷, cesta k přizpůsobení se jim. V historii lidstva se vždy vyskytovali jedinci, kteří měli problémy v oblasti socializace. Na podkladě srovnání těchto problematických jedinců s průměrnými jedinci vznikají různé teorie normality osobnosti. Tedy toho, co se považuje v dané společnosti za normální a přijatelné.

3.1. Dějiny a lidé s problémy v oblasti socializace

Obrazem každé společnosti je úroveň její péče o různě znevýhodněné jedince. Posuzování může být vedeno v různých rovinách, od roviny legislativní, ekonomického zabezpečení aj.

Jak se společnost vyvíjela, vyvíjel se i přístup k handicapovaným jedincům. Zpočátku zde byl pouze dominantní jev ochrany společnosti. Jednalo se především o rozličné formy internací. Od „lodí bláznů“, leproserie, polepšovny, špitály apod. Ve většině případů vznikala strohá dělící čára mezi handicapovanými a společností. Byly společensky vyobcovaní ale někteří na druhé straně duchovně reintegrovaní.

²⁶ Kdo byl Antonín Makarenko? [online]. 23. července 2006 [cit. 2008-11-24]. Dostupný z WWW: <www.novysmer.cz>.

²⁷ Průcha, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří. Pedagogický slovník. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2. s. 105.

Přístup k handicapovaným se postupně měnil a byl samozřejmě závislý na mnoha společenských ukazatelích, struktuře společnosti, na stupni myšlení a stavu morálky, normách společnosti, požadavkách vládnoucí třídy či na etapě vývoje společensko výrobních vztahů.

Někteří autoři v souvislosti s vývojem přístupů, péče k handicapovaným lidem hovoří o periodizaci. Charakteristických stádií, která probíhala či stále probíhají v různých zemích a oblastech.

V prvobytně pospolné společnosti vztah k handicapovaným jedincům určoval existenční moment. Úsilí kmene, rodiny o zachování životaschopnosti tohoto společenství vyžadovalo často vyloučení slabých a nemocných jedinců, kteří by mohli ohrožovat celou skupinu, ke které náleželi. Tyto jedince skupina buď přímo sama likvidovala či je od sebe separovala, což v důsledku znamenalo totéž. V této společnosti bylo dobré vše, co pomáhalo přežít skupině. Toto stadium bývá nazýváno represivním, vzhledem k postoji člověka, skupiny k handicapovaným jedincům.

Vznikem otrokářské společnosti se vztahy k handicapovaným podstatně změnily, jejich vylučování ztratilo své existenční opodstatnění. Nadále se však týkalo dětí, jejichž existence byla nežádoucí. Můžeme rozlišovat dvě formy, kterými byly děti vylučovány ze společnosti. Jedná se o likvidaci a segregaci. Například ve Spartě bylo novorozeně, které rodinná rada uznala jako slabé či vadné, odloženo v pohoří Taygetos, kde bylo ponecháno napospas smrti. Tento vojenský městský stát se udržoval a bránil proti nepřátelům vojenskou mocí, proto mohl potřebovat pouze fyzicky zdatné jedince.

V Athénách měl otec také právo po porodu dítě usmrtit nebo odložit. Rovněž v ostatních starověkých národech rodiče likvidovali narozené defektní děti. Opakem byly děti otroků, které nebylo dovoleno zabíjet., a to ani v případech jejich postižení. Představovaly majetek, pro který se spíše hledalo pracovní využití.

Ještě v období feudalismu se vyskytovaly případy likvidace handicapovaných jedinců pod vlivem církevní inkvizice ale i náboženských reformátorů. Handicapovaní jedinci byli označováni za zplozence ďábla. Kočovné národy ponechávaly na bývalých sídlištích, někdy i s určitou zásobou potravy, jedince neschopné přesunu, nemocné. Avšak i jejich život zpravidla končil smrtí.

Jisté formy segregace handicapovaných jedinců se uplatňují i dnes. Především v afrických a indických zemích se při vypuknutí epidemií, nebo i v případě onemocnění jedince, umísťují tyto nemocní na vyhrazených místech mimo obydlí. Místa jsou

oddělena demarkační čarou, kterou nesmějí překročit nemocní ani zdraví jedinci. Na tuto hranici se nemocným nosí nejnütnější životní potřeby.

S nástupem monoteistických náboženství a jejich náboženské věrouky, filosofie se mění postupně i vztah společnosti k handicapovaným jedincům. Nastupuje stádium charitativní péče. Především křesťanství, židovství ale i další náboženství hlásají lásku k bližnímu a povinnost mu pomáhat. Příkladem mohou být některé církevní řády starající se jak o jednotlivce, tak i o celé skupiny lidí. Vznikají první útulky, špitály především z bývalých sídel lepry (leproserií).

V těchto náboženských přístupech se odráží mnoho rozporů. Narození handicapovaného dítěte je například považováno za trest boží seslaný na danou rodinu, proto není potřeba o takové dítě pečovat. Vůbec utrpení v pozemském životě je pouze přípravou na blažený život věčný, tudíž o tyto lidi opět není potřeba pečovat a prodlužovat jejich trápení.

Snahy charitativní péče nestačily pokrývat potřebné. Ve středověku byl počet handicapovaných jedinců poměrně velký, vzhledem k vrozeným ale i handicapům získaných během válek, špatné výživy a zdravotnické péče. Handicapované děti narozeny v rodině feudálů mohli mít dvojí osud. Buď byly likvidovány či dány na výchovu daleko od domova. Nebo naopak jim byla poskytnuta maximální léčebná i výchovná péče.

Poprvé v historii lidstva lze mluvit o péči o handicapované jedince v pravém slova smyslu. A to jak po stránce zdravotní tak i výchovné, což bylo nutným předpokladem rozvoje humanismu. Období humanismu a renesance je charakteristické snahou o návrat k antické vzdělanosti a kultuře. To sebou nese i změnu vztahu společnosti k handicapovaným. Toto třetí stadium je označováno jako humanitní péče. Zde vynikají osvícenské názory Komenského, který přes odpor feudálů, hlásá požadavek všeobecného a všestranného vzdělávání širokých vrstev. Vlivem myšlenek Komenského a dalších humanistů se začínají postupně objevovat snahy o vzdělávání handicapovaných dětí a mládeže v ústavech a zařízeních. Počátky je možno hledat patrně právě u soukromých učitelů a vychovatelů handicapovaných dětí z rodin feudálů. Vznikají první soukromé ústavy pro děti těžce smyslově postižené, později i pro tělesně postižené.

Poslední je stádium rehabilitační a preventivní péče. Humanitní snahy o všeobecné vzdělávání handicapované mládeže postupně přecházely k požadavku přípravy pro povolání. U nás myšlenku rehabilitační péče pro tělesně a psychicky handicapovanou klientelu (tento termín byl ale znám až po II. světové válce) uskutečnil prof. Mudr.

Rudolf Jedlička. Jedličkova koncepce představuje souhrn veškeré péče – léčebné, výchovně – vzdělávací, pracovní, sociální, psychologické, právnícké i ekonomické. Jde o cílevědomou a dlouhodobou přípravu začlenění do společnosti a do pracovního procesu. Současně se prosazují i snahy o preventivní péči, vycházející z úsilí zamezit vzniku defektu nebo nemoci.

Podobnou transformací procházela v historii lidstva i péče o lidi s problémy v oblasti socializace, kteří nedodržovali normy významné pro společnost. V souvislosti s efektivitou dosažení vytyčeného cíle, byl největší zájem o děti. Objevují se první polepšovny, první instituce pečující o mravně pokleslou mládež (tehdejší terminologie) a útulky.

Prvenství nese polepšovna v Mettray (oficiálně otevřena 22. 1. 1840). Zaměřovala se na převýchovu, plynoucí z humanismu a utilitárního pohledu na jedince jako na výrobní sílu. Koncentrovaly se zde všechny donucovací metody působící na chování, převýchovu. Jedinci byli roztrženi do malých, silně hierarchizovaných skupin, které se řídily pěti modely. První byl model rodiny – každá skupina je „rodinou“ složenou z „bratrů“ a dvou „nejstarších“; druhým modelem byla armáda – každá rodina je řízena náčelníkem, každý jedinec má své pořadové číslo a musí provádět základní vojenská cvičení, je kontrolována jeho tělesná čistota, šatstvo, je prováděn nástup podle jmen; třetím modelem je dílna se šéfy a mistry, kteří zajišťují organizaci práce a vyučení; čtvrtým modelem je model školy – školní výuka je prováděna denně; posledním modelem je model soudu – „rozdílení spravedlnosti“: sebemenší neposlušnost je postihována trestem (a to i zbytečné slovo), hlavním trestem je izolace jako nejlepší prostředek působení na morálku dětí. Překrývání rozdílných modelů umožňuje vymezit specifickou „výcviku“. Celý výcvik je spojen s nepřetržitým pozorováním, které se následně shromažďuje, organizuje v dokumentaci (dnes bychom ji nejspíše nazvali kasuistikou – případovou studií) o průběhu výchovy jedince. Nejedná se již o pouhou eliminaci problematické osoby, ale o snahu znovuzačlenění jedince do společnosti.

Počátky institucionální péče o mravně pokleslou mládež u nás v české republice spadají do konce 19. století. Pražská obecní rada přijala návrh Vojtěcha Náprstka na zřízení a financování výchovného ústavu pro zpustlou mládež. Jako podklady sloužily doporučení školních, policejních, soudních úřadů a také posouzení statistických údajů. První vychovatelná měla sídlo v zámečku v dolní Libni (známý jako letní sídlo pražských primátorů). Oficiálně byl ústav otevřen 1. září 1883, kdy byli přijati první dva chovanci. Postupně se počet chovanců zvyšoval až na 50 – 60. Šlo ale pouze o děti, které

svým bydlištěm spadaly do Prahy. Byly sem přijímány děti ve věku 7 - 18 let. O přijetí bylo nutné žádat městskou radu (existovaly i výjimky, kdy šlo o rychlé a bezprostřední přijetí). V žádosti musely být uvedeny všechny mravní vady dítěte, a i to k jaké výši poplatků se zavazuje. Plný roční poplatek činil 240 zlatých (čtvrtletní splátky). Nemajetným se poplatek snižoval a chudým se odpouštěl. Na žádost žadatele se mohlo zatajit jméno, stav jeho i dítěte.

Existovala zde tři na sebe navazující, průchozí oddělení. Trestní oddělení bylo pro děti, které utekly ze zařízení, dopouštěly se krádeží nebo jiných hrubých provinění. Tyto děti byly co nejvíce omezovány. Vyloučily je ze společných vycházek a zábav. Byly stavěny do pozadí, aby si nejen uvědomovaly své poklesky, ale byly také všem stále i "na očích". Byly označeny žlutou nášivkou na oděvu.

Tzv. nižší oddělení bylo pro nováčky a pro děti, které se alespoň měsíc nechovaly vzorně. Do tzv. vyššího oddělení byly zařazeny děti, které se delší dobu chovaly bezúhonně. Měly větší osobní svobodu. Mohli navštěvovat o svátcích rodiče, byly posílány do obcí.

Stanovy ústavu výslovně nařizovaly, aby napominání, kárání a trestů bylo užíváno co nejméně, co nejmírněji a jen v případech nejnútnejších budiž užíváno trestů tělesných.²⁸ V rámci ústavu fungovala také jednotřídní obecná škola, která byla ze začátku soukromá, později již s právem veřejnosti. Výuka zde probíhala pouze dopoledne, dle stanoveného rozvrhu. Pro starší děti byla v ústavu zřízena pokračovací škola, učily se i řemeslům (krejčí, obuvník, truhlář). Na žádost rodičů se mohlo dítěti dostávat zvláštního vyučování, za které si rodiče připlatili.

V roce 1886 byla otevřena okresní vychovatelna na Královských Vinohradech. Z výnosu dvou pražských domů od manželů Olivových vznikl další ústav (určený pro 80 dívek a 40 chlapců) v Říčanech. S přibývajícimi požadavky společnosti se zvyšoval i počet dalších ústavů.

Do trochu jiné kategorie spadá další specifické zařízení, dětská útulna. U nás se objevila v Praze na počátku 20. století. Byla určena žebrařím, toulavým dětem. Umístěny sem byly děti, které žebrały a toulaly se po ulicích. Zde děti čekaly na příchod svých rodičů. Smyslem útulny bylo rozpoznat vlastnosti dítěte a jeho rodinné poměry, příčiny žebroty a toulání. Dále pak výchovně působit na samotné rodiče těchto dětí.

V případech kdy nebylo možno dítě okamžitě předat rodičům, bylo dáno do městské

²⁸ Morkes, František. Postižený člověk v dějinách. Gaudeamus 2005.

věznice (považovalo se to však za nemorální, nevyhovující). Původně byla pražská útulna zřízena se 4 lůžky pro chlapce a 4 lůžky pro dívky, poměrně brzy se však rozšířila.

Abychom mohli v historii i v současné době pracovat s lidmi, kteří mají problémy v oblasti socializace, musíme se zabývat také problematikou normality osobnosti. Člověk si téměř v každé oblasti svého života vytvořil pomyslné krabičky, do kterých se snaží vše známé i neznámé rozdělit. Toto rozčlenění mu pomáhá orientovat se v dané problematice. V případě normality osobnosti je toto škatulkování poměrně složité.

3.2. Společenské normování osobnosti

Stanovení normality lidského chování je základním předpokladem pro diagnostiku, následnou terapii a nápravu abnormálního chování. Pojetí normality má do dnešního dne podobu spíše pracovní hypotézy. Tato hypotéza se klade všude tam, kde se ptáme: „Jaké cíle sledujeme ve výchovném procesu nebo v regulaci společenského dění?“²⁹

Otázka normality je širší než otázka možnosti prevence či odstranění psychických poruch. Je to otázka možností dosažení lidského životního optima a jeho podmínek, vyžadující spolupráci různých vědních disciplín. Je to problém interdisciplinární. Naléhavost v řešení otázky lidské normality stoupá zejména v oblastech, kde se snaží člověk hledat podmínky pro optimální realizaci životních možností člověka, začlenění jedince do společnosti a i ve spojitosti odstranění příčin sociálních, psycho-somatických poruch v klientově existenci. Do této sféry patří i oblast reedukace,³⁰ kterou se budeme zabývat později.

Syřišťová považuje za nejpřijatelnější z hlediska biologického, psychologického, sociálního i filosofického pojetí lidské normality jako nekonečného procesu k seberealizaci individua v jeho společenských a přírodních podmínkách. Je to tedy nekonečný proces, v němž člověk tvoří sama sebe a přetváří realitu, ve které žije.

²⁹ Syřišťová, Eva, et al. Normalita osobnosti. 1. vyd. Praha : AVICENUM, 1972. 231 s.s.8.

³⁰ Reedukace jsou speciálněpedagogické metody, kterými se zlepšuje či zdokonaluje výkonnost postižené funkce, oblasti.

Za zmínku stojí také postoj psychoanalýzy, která považuje normalitu ve smyslu optimálního stavu za dosti absurdní. Dle ní je podstatou civilizované společnosti vlastně neuróza.

V současnosti existují v psychologii a psychopatologii v podstatě tři hlavní koncepte normality osobnosti. První je pojetí normality jako duševního zdraví. Pojetí normality jako nepřítomnosti nemoci je ale pro odborníky příliš úzké. Svou pozornost soustřeďují především na patologii. Záporné vymezení normality má své opodstatnění v lékařství, zejména pak v psychiatrické praxi. Musí se opírat o zkoumání příčin psychických poruch a jít ruku v ruce s vymezením pozitivním vymezením normality, které je zaměřeno na prevenci duševních chorob a stanovení optimálních podmínek pro život člověka v jeho společenském prostředí. Zkoumají se zákonitosti podmiňující optimální funkci organismu jako psychobiologického celku, a to od činnosti biologické až po činnost sociální. Podmínky pro optimální rozvoj člověka se hledají v jeho vlastních možnostech, schopnostech a vlohách a také v realizaci co nejvhodnějšího sociálního prostředí.

Druhé je pojetí normality jako „optimálního stavu“. Dle Syřišťové pojetí normality jako „optimálního stavu“ naráží na nejednotnost a nejasnost v názorech na lidské životní „optimum.“ Musíme počítat s dynamikou vývoje a s povahou samotné lidské existence, k níž patří také možnost tvoření a sebeutváření tzv. přesahu do budoucnosti. Zde se odráží neustálá lidská nehotovost.

Poslední je pojetí lidské normality jako nekonečného procesu k seberealizaci. Pojetí, které je z hlediska biologického, psychologického, sociálního i filosofického nej přijatelnější. Zahrnuje specifickou možnost svobodné volby člověka, ve vztahu k aktivnímu sebetvoření a přetváření životního prostředí. Důležitý je zde pojem aktivní přizpůsobivosti. Optimální normalita není tedy stav hotový, ale nekonečný proces, v němž člověk tvoří sama sebe a přetváří realitu, ve které žije. Je to proces, jehož hybnou silou je hlavně svobodná a tvořivá interakce člověka s jeho prostředím.

Zkoumáme-li normalitu osobnosti, neptáme se tedy po optimálním stavu, ale po optimálních variantách a možnostech lidského života, především z hlediska humanistického. U dětí je rozlišení „normálního“ od „abnormálního“ duševního stavu ještě obtížnější, než u dospělého jedince. Jeho vývoj jednotlivých psychických funkcí není ještě dokončen. Uzpůsobily se tomu i pojmy, kterých se v dětské psychiatrii používá. Hovoří se o disharmonickém vývoji osobnosti (u dospělých – psychopatická osobnost), neurotických povahových rysech (u dospělých – neurózy, psychózy aj.).

Vyjadřují nehotovost, možnost změny a přechodu k normálnímu. Jsou výrazem přesvědčení, že jde o předstupu ve vývoji povahy dítěte.³¹

Velký počet dětí vykazuje určité, méně vyhraněné poruchy chování, projevy nepřizpůsobení, příznaky duševní nerovnováhy či výchovné potíže. Dle řady výzkumů, kdybychom tedy přítomnost nějakého negativního projevu pokládali za známku abnormality, pak by všechny děti byly abnormální. Každodenní potíže běžného dítěte se také mění v závislosti na vývojovém období, kterým zrovna prochází.

Mnohoznačný pojem normální se užívá ve významu statistickém, kdy dává informaci o umístění jedince v populaci z hlediska určitého kvantitativního znaku, informace je vztahována k pojmu častý či průměrný. V odborné praxi se ujalo zvláště toto statistické posuzování normality vývoje dítěte. Ale i toto posuzování má svá úskalí a omezení. Pojem normální se užívá také ve funkčním smyslu, tedy v hodnocení systému, subsystému z hlediska funkčnosti, účelnosti, posláni na základě znalosti o správné chodu systému či subsystému. Poslední je pohled na pojem normální z pozice normativní. Jde o hodnocení odchylky od předem stanovené, dohodnuté normy (např. mravní, pracovní norma). Tato hlediska se mohou vyskytovat v rámci všech uvedených pojetí. Mohou být koncepcím i podřazena.

Pro nás zajímavé je také biologické pojetí normality. Které příčiny interindividuální a intraindividuální variability hledá v mnohosti a proměnlivosti příčin podmínek, které se spolupodílely na vzniku jedince a utvářely jeho jedinečnost v tvaru, skladbě a funkci. V případě člověka lze pojem vzniku chápat dlouhodobě, od početí až do stadia dospělosti. Z jistého hlediska lze říci, že tato náhodná konstelace podmínek se nemůže opakovat v jiném časovém úseku, při vzniku jiného jedince. Proto neexistují dva naprosto identičtí jedinci. Ale zase naopak nelze tuto proměnlivost redukovat pouze na náhodný proces.

Z hlediska specifčnosti dětí ve výchovných ústavech a jejich vztahu k disciplíně nás zde může zajímat např. oblast temperamentu, vztah mezi dispozicemi a vnějším patogenním podnětem, konstituce a náchylnost k chorobám. Za zmínku stojí také koncepce proměnlivosti a stálosti dráždivosti nervového systému. Kdy nespecifická hladina dráždivosti je hlavním faktorem temperamentu a tvoří biologický základ psychologické osobnosti. Tato hladina spolurozhoduje o celkové vnímavosti jedince,

³¹ Syřišťová, Eva, et al. Normalita osobnosti. 1. vyd. Praha: AVICENUM, 1972. 231 s.

jeho rychlosti myšlení, inteligenční úrovni i celkové adaptační schopnosti. Na základě toho si budou dva jedinci odlišně vzrušiví, z objektivně stejné situace odnášet odlišné dojmy a budou si postupně vybírat různé podnětové situace. To znamená, že stejné sociální prostředí bude formovat oba jedince a jejich osudy zcela odlišným způsobem, což je důležité si uvědomit zvláště v pedagogické praxi při výchově dětí.

Individuální rozdíly ve vzrušivosti lze zjišťovat pouze za podmínek, že budeme na jedince působit podněty o stejné intenzitě. Podnět musí pro všechny jedince relativně nový (opakovaný podnět snižuje intenzitu reakce). Nutné je kontrolovat i charakter prostředí, atmosférické podmínky.

Vrozená, konstituční hladina dráždivosti a s ní i schopnost učení není zcela nezměnitelnou veličinou. V raném vývoji po narození můžeme pomocí krátkodobého zásahu (látkově nebo manipulací vnějšího podmětového pole na metabolicko-endokrinní systém a na centrální nervový systém) natrvalo vychýlit dědičně předurčenou hladinu dráždivosti v obou směrech. Jako příklad nám může posloužit experiment se skupinou krysích mlád'at. Mlád'ata, která byla denně brána do ruky, hlazena či opticky a akusticky stimulovaná prokazovala v dospělosti vyšší aktivitu i výkony v učení. Také zrychlila svůj tělesný růst, dokonce se zvýšila i rezistence vůči některým infekcím jiným formám zátěže. Druhá skupina mlád'at byla ponechána v prostředí chudém na podněty.

Důležitý je také vztah mezi dispozicemi a vnějším patogenním podnětem. Aby došlo k chorobnému stavu jedince, musí se časově setkat dvě základní podmínky, patogenní dispozice (náklonnost) a patogenní vnitřní či vnější podnět. Velmi důležité je si ujasnit vztah mezi patogenní dispozicí a patogenním podnětem.

Patogenními se nazývají takové vnější a vnitřní podmínky, které trvale naruší samotný chod funkce. Patogenní dispozice mohou být zděděné či získané.

Je nutné si také uvědomit relativnost pojmu patogenní. Stejná intenzita podnětu, která je pro jednoho jedince patogenní, může být pro druhého jedince ještě normogenní v závislosti na jeho funkčních rezervách a možnostech. Avšak i normogenní podněty se mohou stát patogenními, pokud jejich intenzita překročí určitou hodnotu.

Organismus nereaguje jen na vnější podněty, ale realizuje své vnitřní cíle, svůj vnitřní program, proto např. při infekčním onemocnění následně prevence, terapie zaměřujeme na „pročištění“ prostředí a zároveň využijeme možnosti zaměřit se na zvyšování odolnosti jedince. Lékařská empirie i teoretičtí pracovníci upozorňují na skutečnost, že určité konstituce mají sklon ke zcela určitým chorobám. Příkladem může být Kretschmerova typologie. Na druhé straně řada chorob nejeví žádný vztah k typologii.

Může se nám zde objevit dědičný původ nebo získání patogenních dispozic během vývoje trvalým přetěžováním, či přímo poškozením dané funkce. Můžeme se zde vrátit k nescifické hladině dráždivosti, která determinuje rychlost učení a rychlost adaptace na různé druhy zátěží, traumat. Dráždivost centrálního nervového systému, který je řídicím orgánem pro vyšší i nižší nervovou činnost, spoluurčuje svou výkonností i dynamiku vývoje patologického procesu. A jak bylo již výše řečeno, je tento faktor přístupný manipulaci.

3.3. Poruchy chování dítěte

Pojmem sociální patologie se označují všechny nenormální negativně sankcionované formy deviantního chování ve společnosti. V současné době se od pojmu sociální patologie, především v oblasti sociální práce, ustupuje. Převládá funkční přístup, který klienta definuje jako někoho, kdo vyžaduje určitý druh služby.

Durkheim například považoval sociální patologii za vědu, která se zabývá chorobnými a nepříznivými skutečnostmi, činy a chováním, jenž se odchyluje od stanovených norem. Zároveň jsou tyto skutečnosti, činy a chování nedílnou součástí sociálních celků.

S výše zmiňovaným pojmem úzce souvisí pojem sociální deviace, který označuje porušení či podstatnou odchylku od některé sociální normy chování nebo od skupiny norem. Nerespektování požadavků, které na jedince nebo skupinu klade sociální okolí, na základě svých norem. Deviaci lze chápat také jako alternativní formu chování k všeobecně akceptované normě.³² Porucha chování je také jedna z mnoha forem lidských projevů odchylojících se od vymezené normality osobnosti. Lze ji charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku a na úrovni svých rozumových schopností.³³ Abychom mohli hovořit o poruše chování, musí jít o

³² Muhlpačr, Pavel. Vývoj ústavní péče: Filosoficko-historický pohled. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000. 50 s.

³³ Vágnerová, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese: Variabilita a patologie lidské psychiky. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 444 s. ISBN 80-7178-214-9. s. 274.

opakující a minimálně šest měsíců trvající projevy porušující sociální normu. Důležitým faktorem zde jsou narušená socializace a agrese.³⁴

Mezi základní znaky poruch chování patří klientovo nerespektování sociální normy dané společností (chápe je, ale nerespektuje), nepřiměřené sociální chování s neschopností udržovat přijatelné sociální vztahy (nedostatek empatie, egoismus), agresivita (typický projev spojený s porušováním práv ostatních) a nepocit'ování viny za porušení norem (nedostatečně vyvinuté svědomí). Při posuzování poruchy chování se bere v úvahu především vývojový stupeň jedince (a to jak fyzický tak mentální věk), intenzita projevů poruchy chování a frekvence výskytu tohoto jevu.

V současnosti se často pracuje s Mezinárodní klasifikací nemocí, kde jsou k jednotlivým diagnostickým kategoriím přiřazeny příslušné kódy, které napomáhají odborníkům sjednotit se při stanovení diagnóz a následné péče. Dle MKN-10 máme poruchy chování v kategoriích: porucha chování (F91), porucha přizpůsobení (F43,24,25) a poruchy sociálních vztahů (F94.1, 94.2). Také hyperkinetická porucha chování (F90.1) splňuje diagnostická kritéria pro poruchu chování.

Příčiny poruch chování a jednání jsou multifaktoriální. Projevují se zde jak vnitřní tak vnější faktory a jejich vzájemná interakce. Mezi vnitřní faktory bychom zařadili genetické predispozice k disharmonickému vývoji, agresivní reagování, temperament, oslabení nebo poruchu CNS a úroveň inteligence. Vnější faktory jsou charakteristické svou sociální dimenzí. Jde především o rodinu a její anomálie, vliv subkultur, vrstevnických skupin a širší sociální okolí a v neposlední řadě i o vliv zátěžové situace na jedince. Tyto vnější faktory bývají často spouštěčem některých poruch.

Klasifikace poruch chování u dětí

Až na výjimky, se o poruše chování většinou hovoří až ve středním školním věku. Což má úzkou spojitost s psychickým, kognitivním i morálním zráním, vývojem jedince. U mladších dětí mohou být projevy poruchy chování dočasné či naopak mohou signalizovat možné pozdější problémy. Vágnerová poruchy chování v dětském věku rozděluje na neagresivní porušování sociálních norem a agresivní poruchy chování,

³⁴ Pokud jedinec není schopen pochopit význam hodnot a norem, nejedná se o poruchu chování. Typickým příkladem mohou být jedinci mentálně retardovaní a osoby přicházející z jiného sociokulturního prostředí, kde platí jiné normy.

kteřá omezuje práva ostatních jedinců a je proto vnímána za závažnější. Mezi těmito typy poruch chování není přesná hranice a můžou se také vzájemně kombinovat.

Příkladem neagresivních poruch chování může být lhaní, které patří mezi únikové reakce ze subjektivně nepříjemné, nezvladatelné situace. Při hodnocení lži u dětí je významným ukazatelem frekvence, účel, specifická situací a výběr osob, kterým lže. Sklon k lhavosti je někdy trvalým osobnostním rysem. Prognóza je horší, pokud jde především o lži, jejichž účelem je záměrné poškození jiné osoby nebo dosažení vlastního osobního cíle, který může ještě znevýhodnit ostatní jedince. Pokud jde o báživou lhavost, nejde v tomto případě o poruchu chování. Cílem je uspokojení některých subjektivně důležitých potřeb alespoň na symbolické úrovni.

V rámci neagresivních poruch chování se můžeme zmínit také o toulání a útěcích. Opět jde o určité varianty obranného mechanismu – úniku. Dítě či mladiství řeší svůj problém z prostředí, které vnímá jako ohrožující, nepříjemné. Utíká-li dítě z domova, mělo by to být varovným signálem pro okolí, že rodina jako zdroj jistoty a bezpečí selhává. Rozeznáváme útky reaktivní, impulzivní (jde o zkratovou reakci, která se nemusí již opakovat); chronické útky (bývají plánované, vyplývající z dlouhodobých problémů, jedinec se obvykle vrátit nechce, rodina bývá nefunkční, poměrně časté jsou útky z ústavů, kde mají pocit omezení své svobody); toulání (většinou navazuje na útky, jsou zde nedostatečné citové vazby k rodině či jinému zázemí, bývá spojeno s dalšími odchylkami v chování). Posledním příkladem jsou krádeže charakteristické svou záměrností v jednání. Je to forma omezení vlastnického práva jiného jedince či sociální skupiny. Aby se o aktu krádeže dalo hovořit, musí být jedinec natolik rozumově vyspělý, že je schopný pochopit a akceptovat normu chování, která vymezuje vztah k vlastní a cizí věci. Pro posouzení poruchy chování je podstatný způsob krádeže. Zda byla plánovaná, opakovaná, zda jde o krádež v partě, jaká byla motivace a cíl krádeže. Jedinec může krást sám pro sebe, pro druhé nebo pro partu.

Opakem jsou agresivní poruchy chování, které jsou prostředkem k uspokojení potřeb dětí, ve spojení s omezováním základních práv druhých lidí. Zde bychom se chtěli zmínit o šikaně, která je v současné době hodně diskutovaným tématem. Jde o chování, kdy jedna či více osob úmyslně, většinou opakovaně týrá druhého jedince či skupinu osob, používá k tomu agresi a manipulaci. Použijeme-li Kolářovo trojrozměrný pohled na šikanování, musíme hovořit o šikanování jako nemocném chování, šikanování jako závislosti a šikanování jako poruše vztahů ve skupině. Máme zde dva protipóly. Šikanujícího, který má zvýrazněnou potřebu sebeprosazení či má tendence k agresi.

Zpravidla se generalizovaně agresivně projevuje již od raného věku. Bývá necitlivý a bezohledný. Na druhé straně je oběť, která má také často nějaký handicap. Může být fyzicky slabší, neobratná, obézní nebo nápadného zevnějšku. S tím může dále spojeno nízké sebehodnocení, úzkostnost, plachost, nejistota. Tyto jedinci nemívají vyšší sociometrické postavení. Šikana má celou řadu variant a liší se i mírou nutné aktivity oběti. (Vágnerová, 1999, s. 285) Velmi nebezpečným důsledkem je v případě agresora, oběti i přihlížejících osob fixace zkušenosti, která probíhala opakovaně a dlouhodobě.

Pokud bychom se chtěli v oblasti klasifikací poruch chování dostat k odbornějším výkladům např. ve speciální pedagogice, neurologii, musíme se na poruchy chování opět podívat dle MKN-10. Tato klasifikace dělí poruchy chování:

1. Hyperkinetické poruchy (F90)
2. Poruchy chování (F91)
3. Smíšené poruchy chování a emocí (F92)
4. Emoční poruchy se začátkem specifickým v dětství (F93)
5. Poruchy sociálních vztahů se vznikem specifickým pro dětství a adolescenci (F94)

Existuje zde ještě řada podskupina s odborným textem, ale pro naši potřebu je toto rozčlenění zcela dostačující.

Poruchu chování můžeme rozčlenit i podle společenské závažnosti. Nejčastěji se používá členění na disociální, asociální a antisociální chování. Disociální je nepřiměřené chování, které není zvládnutelné běžnými výchovnými prostředky. Jde často o dočasný charakter tohoto chování v průběhu vývoje jedince. Patří sem především zlozvyky, neposlušnost a neukázněnost, vzdorovitost a negativismus, lhavost. Asociální chování je v rozporu se společenskou normou, morálkou. Je destruktivní především k vlastní osobě. Sem spadá záškoláctví, úteky, sebepoškozování. Poslední je protispolečenské chování – antisociální, které porušuje právní a trestněprávní normy. Jedince ohrožuje sebe i společnost. Příkladem je šikanování, krádeže, loupeže, sexuální úchytky, patologické závislosti.

4. Problémy se začleněním jedince do společnosti

Jako se vyvíjela v historii lidstva péče o handicapovanou mládež a dospělé, tak se vyvíjel i celý systém nápravné péče a s ním spojené terminologie. Příkladem mohou být jedinci označováni v historii za blázny, šílence, pomatence, později za postižené, handicapované a dnes jsou označováni jako jedinci se speciálními potřebami. V současnosti jde především o snahu společnosti předejít stigmatizujícím vlivům, v dlouhodobé perspektivě vývoje těchto jedinců, ze strany sociálního okolí. Aby tito jedinci byli vnímáni a respektováni, jako nedílná součást společenstva se všemi jejich rozdílnostmi. Společnost reagovala také v oblasti nabízených a poskytovaných služeb a celou škálou zřízených institucí zajišťujících speciální potřeby těmto jedincům.

4.1. Alternativní socializace

Vývojem prošla i terminologie v oblasti institucí zabývajících se otázkami socializace. Pojem alternativní socializace, který je v dnešní době preferován můžeme odvodit od pojmu socializace, který je v této práci vnímán standardně jako celoživotní proces utváření člověka. Proces, během něhož, si jedinec osvojuje kulturu dané společnosti, začleňuje se do systému společenských vztahů postupným vytvářením vazeb s jinými lidmi.³⁵ Přičemž primární socializace probíhá v rodině nebo v prostředí, které ji nahrazuje a sekundární ve výchovně – vzdělávacích institucích.

Pojem alternativní odvodíme od základního vymezení tohoto slova, které obohatíme o rovinu pedagogickou:

- Alternativa – možnost volby mezi dvěma způsoby řešení; volitelný způsob řešení; možnost.³⁶
- Alternativní škola – ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám. Jde tedy o školy, které se vyznačují jistou

³⁵ Matoušek, Oldřich, Krofotová, Andrea. Mládež a delikvence. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 344 s. ISBN 80-7178-771-X.

³⁶ Klimeš, Lumír. Slovník cizích slov. 3. upr. vyd. Praha: SPN, 1985. 791 s. s. 16.

pedagogickou specifičností (vzdělávací program, odlišný obsah, organizace a metody vyučování, vztahy mezi učiteli a žáky) ve srovnání s většinou škol.³⁷

Jde tedy v našem případě o více možností řešení, za předpokladu respektování individuálních potřeb jedince. Alternativní socializací bychom mohli nazvat všechny možné, odlišné cesty od „klasické“ socializace (primární i sekundární), které respektují individualitu jedince a využívají specifické programy, organizaci práce i metody. Odráží se zde i specifické sociální vztahy.

Pokud budeme vycházet z výše zmiňovaného vymezení pojmu alternativní socializace, naskytne se nám poměrně široká řada zařízení. Všechna tato zařízení by měla mít společný cíl, který je udáván požadavky současné doby, společností. K tomuto cíli povedou ale rozdílné cesty, dle individuality jedince, jeho věkových či jiných specifických zvláštností. Odráží se zde i možnosti daného zařízení a jeho funkčnost. Všechny formy alternativní socializace se opírají o odbornou, specifickou činnost personálu.

Nejednodušší je rozřídění těchto institucí na státní či nestátní. S ohledem na zřizovatele a s ohledem na klientelu, s kterou primárně pracuje.

Nestátní sektor poskytuje a zajišťuje velkou škálu služeb, které pomáhají jedinci začleňovat se do společností. Je celkem jedno, vzhledem k vybrané problematice této diplomové práce, která oblast nedostatku, handicapu jedince do těchto zařízení přivedla. Rozdíl mezi státní a nestátní oblastí je ve zřizovateli a financování (může docházet ke kombinacím a překrývání těchto služeb a financí). Příkladem nestátních organizací zabývajících se alternativní socializací mohou být Domy na půli cesty, Camphilly; diecése a jejich služby, SOS vesničky, časově omezené projekty, nadace aj. Institucí zabývajících se alternativní socializací je mnoho a není úkolem této části práce je všechny vyjmenovat. Podrobněji bychom se chtěli věnovat sektoru státnímu.

Co se týče státního sektoru, zřizovatelem může být samo ministerstvo, kraj či obec. Zařízení jsou z větší části také finančně spravovány těmito orgány.

³⁷ Vališová, Alena, Kasíková, Hana a kolektiv. Pedagogika pro učitele. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0. s. 94.

a) Ministerstvo sociálních věcí

Cílem zařízení a jimi poskytovaných služeb spadajících pod toto ministerstvo je především podpora, zachování či rozvoj soběstačnosti jedince.³⁸ Pokud možno jeho návrat do vlastního domácího prostředí a obnovení nebo zachování původního životního stylu. Snížení zdravotních a sociálních rizik na maximálně možnou míru. Patří sem například: Stacionáře, které poskytují ambulantní i pobytové služby ve specializovaném zařízení. Především osobám se zdravotním postižením, osobám ohroženým užíváním návykových látek a seniorům, jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné osoby. Domovy pro seniory poskytující dlouhodobé pobytové služby. Azylové domy a Domy na půl cesty zejména pro osoby do 26 let věku, které po dosažení zletilosti opouštějí školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, popřípadě pro osoby z jiných zařízení pro péči o děti a mládež. Nízkoprahová zařízení mají za úkol navazovat kontakt s osobami ohroženými závislostí na návykových látkách. Jejichž cílem je minimalizovat sociální a zdravotní rizika spojená se zneužíváním návykových látek. Poměrně novinkou ve správě institucí spadajících pod toto ministerstvo jsou kojenecké ústavy a dětské domovy, které do minulého roku spadali pod ministerstvo zdravotnictví (kojenecký ústav) a ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dětské domovy). Jedná se o zařízení, která poskytují komplexní péči dětem od narození do věku 18 let v sociální a zdravotně sociální tísni. Zabezpečují péči a výchovu dětem, jejichž rodina selhala, o něž rodiče nemají zájem, či se nemohou z různých důvodů o děti starat.

b) Ministerstvo zdravotnictví

Z pohledu alternativní socializace by nás mohli zajímat psychiatrické léčebny. Tedy odborné léčebny pro děti, dorost a dospělé se specializovanou péčí v oboru psychiatrie.³⁹

c) Ministerstvo spravedlnosti

Probační a mediační služba ČR představuje novou instituci na poli trestní politiky, vychází ze součinnosti dvou profesí – sociální práce a práva, zejména trestního. Vyváženým propojením obou se vytváří nová multi-disciplinární profese v systému

³⁸ www.mvcr.cz

³⁹ www.mzcr.cz

trestní justice. Usiluje o zprostředkování účinného a společensky prospěšného řešení konfliktů spojených s trestnou činností, současně organizuje, zajišťuje efektivní a důstojný výkon alternativních trestů a opatření s důrazem na zájmy poškozených, ochranu komunity a prevenci kriminality. Pod ministerstvo spravedlnosti spadají také věznice a vězeňská služba, která spravuje a střeží věznice, odpovídá za dodržování zákonem stanovených podmínek výkonu vazby a výkonu trestu odnětí svobody.⁴⁰ Prostřednictvím programů zacházení soustavně působí na osoby ve výkonu trestu odnětí svobody a obdobně i na některé skupiny osob ve výkonu vazby s cílem vytvořit předpoklady pro jejich nekonfliktní způsob života po propuštění.

d) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Ministerstvo je ústředním orgánem státní správy pro předškolní a školská zařízení, pro státní péči o děti, mládež.⁴¹ V souvislosti s alternativní socializací nám jde především o zařízení tohoto ministerstva, která se zabývají péčí o jedince se speciálními potřebami. Asi nejčastější jsou školy pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, které na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, poskytují speciální vzdělávání. Týká se to i dětí sociálně znevýhodněných, azylantů, uprchlíků i dětí zařazených do škol zřízených při školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

Spadají sem i školská poradenská zařízení zajišťující pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytující odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhající při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školskými poradenskými zařízeními jsou pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Zvláštní kapitolu tvoří internátní, dlouhodobé pobytové instituce pro děti, u kterých byla soudem nařízena ústavní nebo ochranná výchova. Výchovně-vzdělávací program směřuje k přípravě vzdělaného a flexibilního člověka, schopného začlenit se po ukončení ústavní výchovy do společnosti. Jde o výchovné ústavy a dětské

⁴⁰ www.justice.cz

⁴¹ www.msmt.cz

domovy se školou. V této diplomové práci bychom se chtěli podrobněji věnovat právě těmto institucím, které sice spadají do oblasti alternativní socializace, ale přesněji bychom je spíše označili jako instituce zabývající se alternativní reedukací. Tyto instituce mají úzkou spojitost s pojmy řád – norma – disciplína, díky své specializaci na klienty, kteří v tomto směru vykazují značné nedostatky.

4.2. Reedukační zařízení

Činnost výchovného ústavu i dětského domova se školou se opírá především o Sbírku zákonů č. 109 / 2002. Účelem zařízení je zajišťovat nezletilé osobě, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově, ochranné výchově nebo předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání.⁴² Než je dítě s poruchou chování zařazeno do některé konkrétnější instituce, zabývající se touto klientelou, ve většině případů prochází nejdříve diagnostickým ústavem. Zde v průběhu dvou měsíců podstupuje komplexním rozbořem z hlediska psychologického, sociálního i zdravotního stavu. Na základě zjištěných skutečností o osobnosti dítěte, jeho rodinném zázemí a jejich vzájemné prognóze, se dítě dále umísťuje do DD, DDŠ, VÚ.⁴³ Může nastat i situace, kdy se dítě vrací zpět do rodiny a je mu i s rodiči doporučena například ambulantní péče v SVP⁴⁴.

Nyní se zaměříme na rozdíly i shodnosti výše zmiňovaných dvou institucí. Obě instituce tedy spadají do oblasti náhradní rodinné výchovy se soudně nařízeným předběžným opatřením, ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. Poměrně často se nacházejí pospolu v jednom areálu, pod jedním vedením. Dětský domov se školou je zaměřen na klientelu s neukončenou základní školní docházkou. Součástí výchovného zařízení je i vzdělávací instituce odpovídající potřebám dané klientely. Nejčastěji jde o základní školu, základní školu speciální a základní školu praktickou. Jejich vzdělávání je tedy řešeno podle stupně inteligenčních schopností, kde se odráží ale i sociální zanedbanost, pseudooligofrenie. Děti, jejichž vzdělávání je z jakýchkoliv příčin obtížnější, se učí podle individuálních plánů, přizpůsobených jejich individuálním schopnostem.

⁴² Sbírka zákonů č.109/2002 : Výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovná péče ve školských zařízeních. [s.l.] : [s.n.], 2002. s. 2978-2991.

⁴³ DD – Dětský domov; DDŠ – Dětský domov se školou; VÚ - Výchovný ústav.

⁴⁴ SVP – Středisko výchovné péče

Do výchovného ústavu se vřazují převážně děti s ukončenou povinnou školní docházkou. Vzdělávací instituce pro tyto děti může být opět součástí výchovného zařízení nebo děti dochází do vzdělávací instituce mimo areál (to je podmíněno určitým stupněm úspěšnosti ve výchovně-vzdělávacích aktivitách v domovském zařízení). I toto další do vzdělávání probíhá s ohledem na individuální schopnosti, dovednosti dítěte. Poměrně často tyto děti navštěvují jednoletou či dvouletou praktickou školu se zaměřením na pomocné práce v resortu zahradnictví, lesnictví a domácích prací.

„Úkolem obou zařízení je v rámci programu dosáhnout „profilu absolventa“ – mladého člověka schopného samostatného zařazení do společnosti, vybaveného základními komunikativními a sociálními dovednostmi. Člověka s reálnou představou o své individuální budoucnosti a schopného tuto vlastní představu realizovat.“⁴⁵ Jde o děti ve věku 10 až 18 let. Dítě si může na vlastní žádost, pokud se ještě vzdělává, požádat o prodloužení ústavní výchovy do 19 let, což není dnes vůbec nic neobvyklého. Všechny mají diagnózu: porucha chování (dle MKN 10). Což je charakterizováno jako opakující a dlouhodobé projevy disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které trvá alespoň šest měsíců nebo déle.⁴⁶ Poměrně velké procento dětí vykazuje handicap v mnoha dalších oblastech oboru speciální pedagogiky. Jedná se především o nižší mentální úroveň, logopedické vady, tyflopédické vady či vady somatické.

Na základě současných úvah odborníků o možnosti diagnostiky poruch chování již v nižším věku se čím dál tím více můžete v těchto zařízeních setkat se stále mladší klientelou. Což někdy vede k dost kontroverzním úvahám. Příkladem mohou být otázky z oblasti výchovy: „Jaký vliv má časnější odloučenost dítěte od rodiny, na jeho další vývoj? Jaký vliv bude mít interakce, komunikace těchto menších dětí s vyspělejšími a podstatně zdatnějšími vrstevníky v oblasti sociální patologie?“

5. Vybrané aspekty reedukační péče

Jako většina výchovných institucí (především dětské domovy se školou) v současnosti je i koncepce těchto reedukačních zařízení pokusem o náhradní rodinnou péči, umělý domov. Což u většiny těchto dětí může vyvolávat dosti ambivalentní pocity. Děti svou rodinu mají a ve většině případů chtějí v rodině žít dál i po ukončení ústavní

⁴⁵ Výroční zpráva VÚ, DDŠ, ZŠ, SŠ a ŠJ Místo

⁴⁶ Pešatová, I. Vybrané kapitoly z etopedie I.díl. Liberec, s.28

výchovy. Jako problémovou svou rodinu nevnímají (logické z pohledu „Já“ a „Moje“). Jde o poskytnutí hmotné, sociální a výchovné péče, která se co nejvíce přibližuje modelu přirozeného, funkčního rodinného prostředí. Zároveň v maximální možné míře eliminovat negativní vlivy původního závadového prostředí a kompenzovat jeho vadné návyky. V oblasti výchovy je úkolem zařízení vytvořit zdravé inspirující prostředí s klimatem jistoty a bezpečí, na základě jasných a srozumitelných pravidel. Tuto výchovnou péči zprostředkovává osobnost pedagoga, jeho přirozená autorita daná kompetentností v oboru, sociálními dovednostmi a statutárním postavením v zařízení. Jedním z dílčích cílů je také saturovat jejich potřeby ve všech oblastech v maximální možné míře, v souladu s dnešním pedocentrickým a humanistickým duchem společnosti, o čemž by se dnes dalo z hlediska výchovy a především z hlediska reedukace polemizovat.

V rámci těchto zařízení (tak jako i jinde) existují psaná i nepsaná pravidla, zvyklosti. Pro snadnější orientaci, a tím i adaptaci klienta ale i pedagogického personálu v prostředí instituce, je přínosné, pokud tato pravidla jsou v co nejmenším rozporu. Jde o to, aby pravidla tvořila koherentní celek, všem stranám pochopitelný a možně akceptovatelný. V rámci těchto pravidel jsou také zahrnuty sankce.

Základní pravidla celé instituce jsou uvedeny ve vnitřním řádu reedukačního zařízení. Vnitřní řád vypracovává ředitel na základě cíle, funkce a koncepce celého zařízení, které musí být také samozřejmě v souladu s platnými zákony. Důležité je zmínit, že metodicky je zařízení vedeno diagnostickým ústavem. Jsou to především obecné pokyny týkající se práv a povinností klientů i odborného personálu. Mají zabezpečit bezpečný a funkční chod instituce v souladu s dětskými právy.

Dalšími psanými i nepsanými pravidly jsou řady jednotlivých výchovných skupin, které nesmějí být v rozporu s vnitřním řádem. Zde jsou uvedeny informace v konkrétnější a pro klienty srozumitelnější rovině. Zcela ideální je aktivní spoluúčast dětí na tvorbě „jejich“ vnitřního řádu skupiny, který by se měl každý školní rok tvořit nový a jako nový jej opět nechat schválit celým osazenstvem výchovné skupiny. Určitou stabilitu tohoto řádu zaručuje samotná přítomnost vychovatele a dětí, kteří se již v předchozím období na tvorbě pravidel zúčastnili. Vychovatel zde hraje spíše roli garanta, který dohlíží na průběh a konečnou verzi vnitřních pravidel skupiny. Popřípadě může dávat podněty ke změnám, které se ukázaly jako nosné v minulém období.

V problematice sankcí bývají stávající děti při tvorbě pravidel daleko přísnější než samotný vychovatel. Jde zde často o snahu ohromit nově přichozí děti. V tomto případě

opět musí zasáhnout vychovatel a doporučit dětem, aby se držely sankcí, které jsou reálné, neohrožující zdraví či důstojnost všech zúčastněných.

5.1. Specifika ústavního prostředí

V učebnici T. A. Iljinové⁴⁷ jsou uvedeny didaktické a výchovné zásady, o kterých se můžeme domnívat, že mají svou poplatnost, i přes své stáří, v dnešní době. Dají se z nich logicky, srozumitelnou formou odvodit specifika ústavní výchovy. Někteří pedagogové, by nejspíše dokázali přidat si další zásadu. Již Herbart věnoval pozornost své stěžejní zásadě, principu výchovného vyučování. V něm předpokládal, že prostřednictvím vyučování, které působí na rozum a myšlení, se bude současně zušlechťovat vůle, emoce a mravní charakter člověka.⁴⁸

I Cipro chtěl doplnit zásadu výchovného vyučování, v níž je explicitně vyjádřena jednota výuky a výchovy. Spolu s Iljinovou upozorňuje na propojenost didaktických a výchovných zásad.⁴⁹ Nelze jinak než souhlasit, přestože výchozím bodem diplomové práce je především výchova. Při práci s jakýmkoliv klientem, dítětem, pokud chceme dosáhnout výsledků, je nutné vycházet z těchto zásad. U dětí umístěných ve výchovných ústavech tyto zásady platí dvojnásob.

Pro přehlednost jsou zásady uvedené ve dvou sloupcích vedle sebe.

Didaktické zásady	Výchovné zásady
1. zásada názornosti	1. zásada výchovy v kolektivu a prostřednictvím kolektivu
2. zásada uvědomělosti a aktivity	2. zásada vychovávat k práci
3. zásada přístupnosti a přiměřenosti	3. zásada úcty k osobnosti dítěte i vysokých požadavků na něj
4. zásada soustavnosti a postupnosti	4. zásadu opírat se o vše kladné v člověku

⁴⁷ Podrobněji: Iljinová, T. A.: Pedagogika. Praha 1972, s. 450.

⁴⁸ Tretera, Ivo. J.F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1989. 474 s. s. 112.

⁴⁹ Cipro, M.: Dialektika výchovy. Praha 1987, s. 14

- | | |
|----------------------------------|--|
| 5. zásada vytrvalosti | 5. zásada vedení dítěte ve spojitosti s rozvojem jeho iniciativy |
| 6. zásada spojení teorie s praxí | 6. zásada jednoty požadavků od všech pedagogů |
| 7. zásada vědeckosti | 7. zásada návaznosti v práci pedagogického personálu |
| | 8. zásada jednotného působení rodiny a instituce |

U didaktických zásad se zastavovat nebudeme. Lze je vnímat jako obecně platné v jakékoliv instituci a v jakékoliv formě výchovy. Můžeme je také vnímat jako podbody, které jsou součástí většiny uvedených výchovných zásad.

Výchovné zásady nám umožňují pozastavit se nad rozdíly v možnostech výchovného působení v reedukační instituci a jejich specifických podobách. První zásada výchovy v kolektivu a prostřednictvím kolektivu je v této instituci velmi poplatná (jedna z pedagogických vizí Makarenka). Podíváme-li se na vstupní specifika a prekoncepty dětí a jejich společenský rozměr, je zřetelné, že je zde poplatnost výchovné skupiny, co by určité formy společnosti, více než nutná. O sociálních a psychologických aspektech celého skupinového působení by se dala vytvořit samostatná diplomová práce. Svou poplatnost mají ale i individuální práce s dítětem, kde se řeší jeho specifické problémy. Zároveň je dítěti umožněno prostřednictvím skupiny i individuální práce saturovat jeho základní potřeby.

Výchova k práci, pracovní návyky, spolehlivost, flexibilita, kreativita, schopnost samostatného rozhodování, organizace apod. jsou také velmi důležitým atributem pro další úspěšný život těchto dětí. Tyto děti vstupují do profesní části svého života s určitým handicapem. Ve většině případů vyššího vzdělání nikdy nedosáhnou a rodinné zázemí, které by jim bezpracně pomohlo k určitému sociálnímu statusu, pozici (např. jako je to v případě dětí, jejichž rodiče mají svou prosperující rodinnou firmu, nebo patří do vyšší střední třídy, která dětem umožňuje snadnější start do života) nemají. Pokud tedy se chtějí začlenit do společnosti a prožít svůj život v mezích zákona a pravidel dané společnosti, budou se muset smířit s celoživotní tvrdou prací.

Asi nejsložitějším úkolem (a paradoxně tato zásadní překážka výchovy stojí na straně dospělých a ne dětí) je naplnění zásad jednoty požadavků a návaznost v práci pedagogického personálu. V původním znění v učebnici od Iljinové se tyto pasáže týkají

pouze vychovatelů. V těchto výchovných institucích je ovšem záběr pedagogického personálu velmi široký a zcela propojený. Pokud bychom měli být zcela regulární, museli bychom také zmínit nepedagogický personál, který se také určitou měrou podílí na celé výchovné situaci. Je to složitý systém vztahů, interakcí a profesionality (která zatím není mnoho podpořena zákonem a jeho požadavky na vzdělání jednotlivých pedagogických i nepedagogických pozic). Takto široký záběr nutné spolupráce rozdílných profesionálů má jen málo institucí.

O jednotném působení rodiny a instituce, nelze mnoho v této souvislosti hovořit. Je to další významné specifikum ústavního prostředí výchovných institucí. Většina dětí pochází z rodin sociálně a ekonomicky slabých. Tyto rodiny téměř denně řeší své existenční problémy a na jejich děti jim nezbyvá mnoho místa. Ve většině případů jsou děti spíše výhodným artiklem v případě nouze (levná pracovní síla, sociální dávky, apod.). Největší slabinou celého převýchovného úsilí je opětovný návrat dětí do svých původních rodin a jejího sociálního okolí. Lze jen konstatovat, že je velká škoda, že naši ústavní zástupci zatím nereagují a nehledají cesty pro práci s těmito rodinami (např. podmíněnost sociálních přídavků těmito rodinám spoluprací s výchovným zařízením).

Zaměřit se můžeme také na vstupní specifika dítěte, která se podílela na vzniku této poruchy, a které se sekundárně projevují porušováním sociálních norem. Můžeme se zde zmínit o celé škále možných handicapů, které si dítě sebou nese od narození. Asi nejčastější je mentální retardace. Jde o souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností. Tento defekt se nejčastěji projevuje v nedostatečném rozvoji myšlení, omezenou schopností se učit a problémy s adaptací v životě. Do výchovných ústavů se dostávají většinou děti maximálně s lehkým stupněm mentální retardace (pásmo 50 - 69 IQ). Poměrně časté jsou kombinace logopedických, tyfopedických a somatických vad. Chtěli bychom se také zmínit o pseudooligofrenii, která vzniká vlivem nedostatečného výchovného působení. Příčinou není narušení centrální nervové soustavy, ale nedostatek přiměřených podnětů. Je to tedy stav získaný a je možné ho nějakým způsobem zlepšit.

Důležitou roli ve struktuře osobnosti hraje i nespecifická hladina dráždivosti, která je hlavním faktorem temperamentu a tvoří biologický základ psychologie osobnosti. Hladina spolurozhoduje o celkové vnímavosti jedince, jeho rychlosti myšlení, inteligenční úrovni i celkové adaptační schopnosti. Na tomto základě jsou jedinci odlišně vzrušiví a odnášejí si i odlišné dojmy. Jedinci si budou vybírat i různé podnětové situace.

Časté jsou také neurotické poruchy u těchto dětí. Úzkost je zvýšena již samotným pobytem v tomto zařízení, odebráním od rodiny. Abnormální úzkost dětí ovlivňuje jejich celkovou aktivační úroveň a tím i jejich chování. Tlumí děti v projevech, snaží se unikat od aktivit a vztahují se do sebe. Objevují se i neurotické návyky, které fungují jako ventily napětí při nadměrném zatížení, smutky a deprese.

Vstupní diagnostika nám také poukazuje na děti, které již mají projevy poruchy osobnosti (diagnóza poruchy osobnosti se používá až od adolescence). Což dle odborníků nelze zásadním způsobem ovlivnit. Porucha osobnosti se projevuje odchylkami v oblasti citového prožívání, uvažování i chování. Chování těchto dětí je nepřizpůsobivé a vyvolává negativní odezvu okolí. Abnormální chování je pro okolí zatěžující a nepřijatelné, bývá často zdrojem konfliktů. Děti nemají náhled na své chování a považují jej za přiměřené.

Z velké části nám vstupní prekoncepty našich klientů ovlivňuje i rodina a vrstevnická skupina, s kterou byli v úzkém sejetí. Rodina má zásadní význam a vliv na rozvoj jedince. První oblast, která by nás mohla zajímat a kterou rodina (později vrstevnická skupina) ovlivňuje je hodnotová orientace, postoje, které jsou platné v daném sociálním prostředí (subkulturní ráz, specifická). Další oblastí jsou předané kulturní návyky, vzorce chování, způsob přijímání i plnění sociálních rolí a celková podnětnost prostředí. Dokud dítě setrvává ve své základní sociální skupině, kterou je právě rodina, nenastává větší problém. Ten přichází s povinnou školní docházkou, kdy dítě musí expandovat do jiných sociálních skupin. V té době se začíná dítě střetávat s realitou mimo rodinu, která se v menší či větší míře nemusí krýt s dětmi ve třídě, s představami učitele, potažmo požadavky společnosti, jejímž nositelem by učitel měl být. Hierarchie hodnot je spojena s hierarchií potřeb. Ty jsou také uspořádány dle specifických potřeb dané subkultury. Společnost má své hodnoty, kde se odráží společensko – psychologická kritéria, požadavky dané společnosti a chce, aby základní požadavky jednotlivých členů společnosti se s touto vizí víceméně kryly. Stejně na tom mohou být přijatelné vzorce chování a schopnost přijmout svou novou sociální roli žáka, a s tím spojené povinnosti a požadavky. Propad se nám může násobit v případě handicapu v dalších oblastech, v dnešní době jsou například poměrně časté logopedické vady. Vágnerová upozorňuje na to, že většina poruch chování se odvíjí od nezdarů, nezvládnutí školních požadavků.

V souvislosti se závadovou vrstevnickou partou můžeme mluvit o experimentování v oblastech návykových látek (ve výchovných ústavech velice časté), o potulkách a

záškoláctví, o krádežích, vše spojuje další pojem, lež. Za pomoci lži se dítě snaží obhájit své nezdary, absence a snaží se sám před sebou neztratit na hodnotě.

Ve výchovné práci je potřebné si uvědomit, které oblasti osobnosti dítěte lze dále ovlivnit a rozvíjet, a které naopak jen velmi obtížně.

Z časového hlediska je podstatné také specifikum věkové. Mnoho problémů vykazuje práce s dětmi, které při nástupu do zařízení byly ve věku 12 let a více, kdy již byl zásadním způsobem narušen psychický a sociální vývoj dítěte. Některé děti se nacházejí z pohledu vývojové psychologii v období pubescence, dospívání, což je z pozice pedagoga a jeho výchovné práce dost nevýhodné. Zcela přirozenými projevy v tomto vývojovém období jsou větší impulsivita, nedostatek sebekontroly, pubertální vztahovačnost, hyperkritičnost, skol polemizovat, nechť ke kompromisům. V oblasti identity dochází k výrazným změnám. Nabývá na důležitosti fantasijní představa sebe sama. Rozpor mezi ideálem a skutečností se stává zdrojem mnoha frustrací (realita ale také nutí měnit představu pubescenta k dosažitelnější variantě svého já). V podmínkách ústavní výchovy je rozpor o to větší. Svou roli zde hraje i tzv. skupinová identita (která je dočasná), má za úkol podporovat dosud neujasněné já. Vytváří se prostřednictvím ztotožnění s nějakou skupinou, většinou vrstevnickou. Pobytem v takovémto reedukačním zařízení vyvstává další problém. Součástí identity je i sociálně profesní role, která u těchto dětí je velkým otazníkem a zdrojem nejistoty.

Na závěr bychom se měli ještě zastavit u sociální role pubescenta. Ta je ovlivněna nejenom dospělým zevnějškem, ale i tendencí k emancipaci ze závislosti na rodině (což je mu v ústavní výchově násilně umožněno, ale je přitom opětovně připoután jinam). Zároveň to znamená odpoutání dítěte od hodnotového systému rodiny, alespoň na proklamativní úrovni (což můžeme být u ústavní výchovy výhodným začátkem).

U dospívající bývá problémem odmítání formální nadřazenosti autorit. Je k nim kritický. Jejich pozici jim přizná pouze tehdy, je-li přesvědčen, že si ji zaslouží. I tak nemusí akceptovat názory a rozhodnutí autority zcela bezvýhradně. Přemýšlí a diskutuje o nich. Vyžaduje absolutní spravedlnost a rovnoprávnost. Lpí na rigidním dodržování pravidel pro všechny, nejen pro děti v podřízeném postavení.⁵⁰

Určitým specifikem v reedukačním zařízení je i období adaptace dítěte na nové podmínky života. Adaptace je obecná schopnost všech organismů přizpůsobovat se podmínkám, ve kterých žijí. Člověk se potřebuje vyrovnávat se zátěžovými situacemi,

⁵⁰ Vágnerová, M. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha, s. 209 - 233.

stresem a posléze z nich čerpat zkušenosti, které se interiorizují a stávají se součástí jeho struktury osobnosti. V této souvislosti můžeme také zmínit tzv. „Big five“, což je pět rysů účastníků se na úspěšné adaptaci. Patří sem inteligence⁵¹, svědomitost (charakterové a morální vlastnosti), extroverze (vyhledávání podnětů, jednání směrem ven ke společnosti), citová stabilita (souvisí s ní i rezilience – odolnosti vůči nepříznivým vlivům) a přívětivost (přátelskost, vstřícnost).

Jestliže se celé pojetí reedukačního procesu nese v duchu disciplíny a řádu, potom o adaptačním období můžeme hovořit, jako o specifickém období velkého tlaku na osobnost dítě v souvislosti s řádem reedukačního zařízení a následné disciplíně. Je to období, kdy se na dítě kladou velké nároky. Dítě si musí zvyknout na nová pravidla, řád zařízení, výchovných skupin i na nová pravidla v rámci interakce s dospělými i s vrstevníky. Adaptační období má v podstatě úroveň předběžného opatření. Dítě prochází obdobím s vysokými nároky na disciplínu, která mu má mimo jiné usnadnit celkovou adaptaci na chod zařízení, která je prostředkem i cílem adaptačního období. Později, po úspěšné adaptaci, se postupně režim může uvolňovat a začíná se pracovat na úrovni participační, kde se klade důraz na samostatnost a zodpovědnost dítěte. Délka adaptačního období by měla být maximálně 1 měsíc. Tato vymezená lhůta je orientační, proces adaptace je poměrně individuální. Průměrně adaptabilní děti se dokáží v této lhůtě zorientovat v kladených požadavcích a začínají spolupracovat. Odchytky v adaptaci do jakéhokoliv extrému nás mohou upozornit na možné problémy v oblasti osobnosti dítěte a následné reedukaci.

Z hlediska sociálních teorií a příchodního dítěte můžeme hovořit o sociální anomii, jako vstupní diagnóze dítěte. U dětí je znatelný nesoulad stylu života, hodnot a norem se společností. Pro tyto děti kulturně předepsané cíle a lákavé hodnoty nejsou dosažitelné legitimní cestou. Své vzorce chování a strategie využívané v životě si nesou ze svých

⁵¹ Piaget chápe inteligenci jako schopnost adaptace na proměnlivé vnější podněty a samotnou adaptaci jako proces přizpůsobení se, během něhož musí dojít k vytváření rovnováhy mezi asimilací a akomodací. U dítěte dochází především v průběhu adaptačního období k procesu začleňování vnějšího podnětu, informace do stávajících kognitivních struktur (asimilace) a poté k procesu akomodace, kdy dochází ke změně, rekonstrukci kognitivních schémat. Příchodním dětem mohou přestávat platit jejich normy, způsoby jednání získané na jejich původním sociálním prostoru či mohou platit v jiném kontextu. Příkladem nám může být dítě, které v obecné rovině si je vědomo, že se nesmí krást. Tato obecná rovina však v jeho sociálním prostředí platí pro blízké příbuzné, ale netýká se cizích, neznámých lidí.

rodin. U přichozích dětí se mohou v teoretické rovině naskytnout tři základní výchozí teze:

1. normy, způsoby jednání dítěte se kryjí se společností, potažmo institucí;
2. normy, způsoby jednání dítěte se nekryjí se společností;
3. normy, způsoby jednání dítěte se kryjí částečně s požadavky společnosti.

Máme tím na mysli významné normy (vztah k autoritě, disciplína, pravidla slušného chování apod.) pro společnost. Děti spadající pod bod č. 1., by se v reedukačním zařízení neměly vůbec objevit. V případě nefunkčnosti rodiny bývají zařazovány do dětských domovů. S dětmi, které svým chováním splňují požadavky s bodem č. 2., se i v rámci těchto zařízení nesetkáme. Je to extrémní teze, spíše opravdu v rovině teoretické. Tento jedinec by se v žádné významné normě nekryl se společností. Pod bodem č. 3., se nám skrývají děti, které jsou umístěny v reedukačních zařízení. Přesto je nutné podotknout, že ne všechny děti splňující výše zmiňovanou tezi končí v těchto zařízeních. Hrají zde roli další faktory, nejdůležitější je faktor rodinný.

O disciplíně v období adaptace dítěte bychom se měli zmínit také z pohledu potřeby bezpečí a jistoty dítěte. Jednou z podmínek naplnění této potřeby je, potřeba orientace v prostředí, ve kterém se pohybují, ve kterém žijí a potřeba někam patřit, nejlépe ve spojení s autoritou (osobou, která je pro mne pevným bodem, s kterým mohu počítat a o který se mohu v případě potřeby opřít). Na uspokojení základních potřeb dítěte se později dá úspěšně stavět celý reedukační proces. Potřeba bezpečí se v prostředí ústavní výchovy naplňuje problematičtěji. Dítě vstupuje do neznámého prostředí, většinou nedobrovolně. Je vytrženo ze své primární sociální skupiny, rodiny, kterou málokdy vnímá jako něco nedokonalého či pro něho ohrožujícího. Vstup do reedukačního zařízení je tedy pro děti značně zátěžovou situací, která je spojena s počátečním negativním emočním naladěním.

5.2. Rizika ústavní péče

Tak jako reedukační práce má svá specifika, tak má každá institucionální výchova i svá rizika. Prvním rizikem, kterým se chceme zabývat, vzorec fungující rodiny, úlohy otce a matky v ní. U většiny dětí v těchto zařízeních se toto riziko zvětšuje s ohledem právě na vstupní prekoncepty, které si do zařízení sebou nese ze své rodiny. Jednou z podstatných příčin vzniku poruchy chování této klientely jsou nefunkční či patologicky

fungující rodinné zázemí, pokud se o něm dá vůbec jako o zázemí hovořit. Model jejich rodiny jako systém, jejich vztah k povinnostem, řádu, jejich získané životní strategie (které jsou většinou funkční pouze na sociálním prostoru dané rodiny), jim ve větší míře spíše komplikuje adaptaci a pobyt v nápravném zařízení. Jak jsme již zmiňovali, je dnes tendence poskytovat těmto dětem v ústavní výchově rodinný model se vším všudy. Tyto děti ve většině případů svou rodinu mají, někteří ji i navštěvují. Ústavní model rodiny se tak nekryje ani s fungujícím prototypem rodiny ani s jejich často nefunkční rodinou. Navíc si každý pedagog nese i svůj prekoncept své rodiny do výchovné práce a ten se opět nemusí zcela shodovat s představami optimálního soužití (tak jak je celospolečensky nastaven).

Jako další riziko bychom mohli vnímat kombinaci ubytování heterogenních jedinců a zde tím myslíme především rozdílnost v závažnosti porušujících norem těmito dětmi a poruch osobností některých klientů.

V období adolescence se stává rizikem i potřeba partnera opačného pohlaví, která se stává skutečnou potřebou. Nabývá na významu sexualita, která tvoří důležitou součást partnerského vztahu. V ústavním prostředí není samozřejmě povoleno navazovat sexuální vztahy, přestože vzhledem k věku některých klientů by to bylo zcela přirozené. Díky tomu dochází poměrně často k náhradnímu sexuálnímu uspokojení. Zde předvídatý pedagog předem stanoví pravidla autoerotiky. Problém může nastat v případě homosexuální praktik a jejich následným vypořádáním se v systému „Já“.

Do rizik patří určitě i nedostatečná postústavní péče. Z ústavu odcházejí některé děti ještě sociálně nezralé, nezaopatřené, s nízkou odbornou vzdělaností. Jako největší problém se ukazuje neschopnost těchto dětí hospodařit s penězi a nepodlehnout lákavým nabídkám finančních podniků. V případě, kdy děti nemají fungující rodiny, které jim saturují potřebu sounáležitosti, lásky, bezpečí, vcházejí po ukončení ústavní péče do prostředí sociálního vyloučení, samoty, nejistoty. U těchto klientů je o to větší potřeba sociálních vztahů (na které byly během pobytu v zařízení zvyklé), která není uspokojena. Někteří klienti hovoří o stále ještě trvající potřebě kontroly ze strany autority a zpětné vazby od ní, co zvládají dobře a co již ne. Také jim chybí poradenská činnost, ale opět od jim známé autority. Výhodu mají jedinci, kteří zůstávají žít v dosahu výchovného institutu. V souvislosti s odchodem z ústavního zařízení bychom se chtěli zmínit o dalším problému, kterým se zabývá etiketizační teorie a strukturální funkcionalismus. Především o jazykovém zprostředkování sociální platnosti, pravdy a procesu nálepkování. U některých dětí může být problémem vnitřní vypořádání se

s pobytem v těchto zařízeních v systémech „Já“ a „Moje“. Ztížit jim tento proces může ještě vnější prostředí (lidé ve společnosti, instituce), po odchodu ze zařízení. Tyto děti nemají lehký start do života a negativní slovní hodnocení jejich osoby ve spojitosti s předešlým ústavním pobytem, může mít za následek přijmutí identity, která je jim zprostředkována vlivem okolí. Výsledkem tak může být negativní ovlivnění jednotlivých složek koncepce „Já“: „Já jsem“, „Já umím“, „Já patřím“ a „Já chci být“.

Mezi jedno z nejzávažnějších rizik patří hospitalismus. Stavem velmi dobré adaptace na umělé podmínky ústavní výchovy, který snižuje schopnost adaptace na běžný život mimo instituci. Zde je většinou dítě plně zaopatřeno, dokonce většinou nad poměry, na které bylo doposud zvyklé. V podstatě se tento jeho stav uspokojování především materiálových potřeb, nekryje se skutečností a s možnostmi, které s ohledem na svoje vzdělání, schopnosti a dovednosti, bude mít po ukončení ústavní výchovy. Problémem je také lehká dostupnost všeho, co potřebují, aniž bych se nějakým způsobem musel na chodu instituce podílet. Dnes je snahou pomocí tzv. rodinné výchovy začlenit děti do potřebných činností, jako je vaření, praní či žehlení. Ale zde se naráží na hygienické a bezpečnostní pravidla a zákony. Také i přes nízký počet dětí ve skupině (maximálně do 8 dětí) je celkem problematické tyto činnosti podělit mezi všechny děti, zároveň jim pomáhat, učit je novým dovednostem, kontrolovat jejich výsledky pracovních činností či dbát na jejich bezpečnost. Domníváme se, že někdy je to nad lidské síly i zdatného pedagogického pracovníka.

6. Metody v závislosti na charakteru instituce

Každá instituce a instituce náhradní výchovné péče není výjimkou, je charakteristická svou volbou specifických metod, které si volí na základě stanovených cílů, kvůli kterým v podstatě vznikla. Volbu metod dále ovlivňuje například geografické umístění, lokální možnosti reedukačního zařízení či individuální schopnosti pedagogického personálu. Sebelepší výchovná metoda stojí a padá s osobou pedagoga. Záleží na jeho pedagogickém umu, zda bude metoda použita s úspěchem směrem k vytyčenému cíli či nikoliv.

6.1. Význam volby výchovné metodiky

Jako ve vyučovacím procesu, tak i zde efektivita výchovného procesu závisí na správném vytyčení reálných cílů, obsahů, na volbě metod výchovy, organizačních forem i materiálních prostředků. Pojem metoda je odvozený z řeckého slova *methodos* – cesta k něčemu, postup k určitému cíli (lze konstatovat, že v obecné rovině je možné chápat metodu jako rozhodující prostředek k dosahování vytyčených cílů v jakékoliv uvědomělé činnosti).⁵² Pod pojmem výchovná metoda můžeme chápat specifický způsob uspořádání činností vychovatele, pedagoga a klientů, dětí, rozvíjející sociální dovednosti, vlastnosti osobnosti (a to především charakterové), v souladu s cíli reedukačního dané instituce. Tyto metody se vždy měnily v závislosti na historicko-sociálních podmínkách výchovy, na charakteru instituce a v závislosti na pojetí výchovy jako takové.

V této kapitole bychom chtěli logicky a přehledně shrnout v maximálně možné míře všechny možnosti prostředků, metod, které může ve své praxi pedagog využít. Jelikož tato část práce je zpracována s ohledem na možnost praktického využití těchto informací pedagogickým personálem, byla zvolena spíše metoda bodového zpracování, která má výhodu v přehlednosti, srozumitelnosti a rychlosti v přístupu k informacím.

Zopakujme si zde známé věci z oblasti výchovně vzdělávacího procesu: Každá metoda má ve výchovném procesu svou specifickou funkci vázanou k výchovné situaci. Žádnou z metod nelze preferovat a mechanicky uplatňovat na úkor ostatních metod. Volba metody je v kompetenci pedagoga. Neexistuje žádný zaručený recept, není univerzální nástroj. Záleží na okamžité situaci, která je dále podmíněna věkem a osobností dítěte, osobností, názorech a postojích pedagoga, na charakteru vzájemných vztahů a na dalších interpersonálních vztazích v rámci skupiny či instituce. Prostředek, metoda, která se v rukou jednoho pedagoga ukáže jako velmi účinná, může zcela selhat v rukou jiného pedagoga. Některou metodu může používat vychovatel sám, bez dalšího vzdělávání a výcviku, některou naopak musí provádět odborník (absolvent vysoké školy, absolvent terapeutického výcviku apod.).

⁵² Vališová, Alena, Kasíková, Hana a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0. s. 189.

Na co musíme při výběru výchovné metody myslet, a co nám tedy její výběr významně ovlivní:

- Druh instituce, ve které pracujeme, jeho cíl a obsah;
- Zákonitosti a zásady výchovného procesu;
- Cílová oblast změn (v případě reedukace), kterých má být dosaženo;
- Jaké můžeme zvolit či jaké máme dány organizační formy (prostředí, počet dětí, čas);
- Zasazení zvolené metody do celého systému výchovy;
- Osobnost pedagoga;
- Psychosociální klima výchovné skupiny (nejen aktuální, ale i dlouhodobá preference);
- Individuální možnosti dětí a jejich osobní předpoklady;
- Zvláštnosti vnějších podmínek výchovy, například geografické.

Celý výchovný proces si představme jako systém a vše vněm podstatné jako systémové prvky, které mají svou dynamiku a bez nichž by celý systém zkolaboval či byl nefunkční. Zvolené metody, formy a prostředky by měly vycházet z reálného života a jeho nároků na osobnost dítěte. Měly by se týkat co nejširšího spektra společenských oblastí a aktivit (práce, studium, zábava, sport, odpočinek apod.).

Poruchy chování v současné době stále spadají do oblasti speciální pedagogiky a to do etopedie, z tohoto důvodu se podíváme na základní rozdělení speciálně pedagogických metod. Jejich úkolem je především odstranit nebo alespoň zmírnit defektivitu ovlivněním vad, které jsou její příčinou. Snahou je pomoci klientovi dosáhnout optimálního maximálně možného rozvoje celé osobnosti v souladu s požadavky společnosti. Zvolení metod se vždy opírá o vstupní, průběžnou a výstupní diagnostiku dítěte.

Zde se nám nabízí možnost Sovákova rozdělení metod. První metoda reedukace zahrnuje souhrn všech speciálně pedagogických postupů, přístupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost postiženého orgánu či funkce. Jde-li například o poruchu chování, jejíž příčinou může být např. logopedická vada (sekundárně vyvolán školní neúspěch), pak nápravu primárně směřujeme do oblasti logopedické, a tím zároveň do oblasti konceptu „Já“. Do druhé kompenzační skupiny patří řada speciálně pedagogických postupů, kterými můžeme zdokonalit a zlepšit výkonnost jiných funkcí,

než je ta postižená. V případě výše zmiňovaných příčin poruchy chování to může být rozvoj dalších senzomotorických oblastí osobnosti dítěte, v kterých by mohlo dítě zažívat pocity úspěchu (např. v oblasti tvořivosti, kreativity, umění). Poslední je metoda rehabilitační. V případě etopédie upravuje narušené společenské vztahy, zvyšuje možnosti pracovního uplatnění a subjektivního uspokojení klienta. Výsledky předchozích metod by měly tvořit základ pro vytváření individuálních psychologických i společenských podmínek socializace. Zde bychom mohli uvést například pracovní návyky, smysluplné volnočasové aktivity, odborné vzdělání aj.

6.2. Výchovné metody cílené směrem k disciplíně

Výchova k disciplíně je obtížný a dlouhodobý proces. Disciplína je nejenom prostředkem ale i jedním z cílů výchovného snažení v reedukačním zařízení. Vždy by měla být v souladu s cílem harmonicky rozvinuté osobnosti. Pokusíme se zde nastínit dva elementární přístupy práce s klientem, který má problém v oblasti socializace. Klienta, který se neorientuje, či nerespektuje fundamentální pravidla lidského soužití v souladu s celospolečenskými požadavky, díky nimž se ocitá na hranici sociální inkluze. Důležité je zahrnout tyto přístupy do celého systému reedukační práce a neaplikovat je vytržené z kontextu. Každý pedagog, pokud chce být výchovně úspěšný, by měl mít stále na zřeteli tyto zásady:

1. zásada cílevědomosti;
2. zásada výchovy životem pro život;
3. zásada individuálního zřetele při kolektivní výchově;
4. zásada prevence (minimum záporných jevů);
5. zásada spojování náročnosti na dítě s úctou k ní;
6. zásada orientace na kladné rysy osobnosti a potlačení záporných rysů;
7. zásady jednoty požadavků a výchovných cílů;
8. zásada vnitřního přijetí výchovných vlivů;
9. zásada spojení pedagogického vedení se samostatnou aktivní činností dětí.⁵³

⁵³ Pelikán, Jiří. Úvod do teoretické problematiky mravní výchovy. 1. vyd. Praha: SPN, [196-?]. 215 s. 81 – 83.

Přístup založený na metodě mravního uvědomování a mravní aktivity

Disciplína a mravnost mají mnoho společného, opírají se o normy, pravidla, zásady. Prostředky a metody mravní výchovy jsou v podstatě totožné s prostředky a metodami disciplíny. Cílem mravní výchovy je vést dítě od morální heteronomie (v závislosti na autoritách) k morální autonomii (rozhodující je vlastní kultivované svědomí).⁵⁴

Metody rozumové instrukce

První je metoda požadavků, vycházející z konkretizace cíle výchovy do jednotlivých dílčích kroků, které se staví před děti jako povinnosti (metoda kladení požadavků souvisí se zásadou cílevědomosti výchovného působení). Obecný cíl se konkretizuje do každodenních pravidel žádoucího chování. Ideální je formulovat pravidla jako přehledná hesla např. na nástěnce. Své požadavky pedagog opírá o obecně platnou mravní a právní normu chování, přizpůsobenou věku dětí, individuálním schopnostem (zde je myšlena především mentální úroveň dítěte, kognitivní úroveň apod.), výchovné instituce, která je konkretizovaná např. v pravidlech chování, v řádu instituce či výchovné skupiny.

S ohledem na individualitu dítěte a konkrétní situaci, pedagog volí i vhodnou metodu výchovné práce - od příkazu, zákazu, prosbu, radu či návod. Metoda požadavků je slovní metodou a není nutné hlubšího pochopení ze strany dítěte (dítě se dovídá, jaké jsou jeho povinnosti dříve, než chápe plně jejich původ a význam), která pomáhá fixovat vědomí povinnosti. Zpočátku je úkolem této metody dosáhnout tzv. „vnější disciplíny“ prostřednictvím autority. Až později má být požadavek rozebírán a zdůvodňován prostřednictvím metody vysvětlování. Metoda je vhodná i u starších dětí, v případě nutnosti připomenutí pravidla již známého, ale překračovaného dítětem. Kladení požadavků předchází pozdějšímu vypracování morální teorie.

Metoda vysvětlování má volně navazovat na předchozí metodu požadavků. Opět slovní metodou se pedagog dovolává rozumu a soudnosti dítěte, a to jak individuálním rozhovorem s dítětem (pokud je vhodný takt, ohleduplnost) či skupinovými, komunitními sezeními, diskuzemi. Opírá se o logickou argumentaci, dokazování a vyvracení. Cílem je především hlubší pochopení smyslu pravidel, vytvoření morálních

⁵⁴ Podrobněji: Sřtelec, Stanislav, et al. Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I.. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 189 s. ISBN 80-85931-61-3.

pojmu a zásad. Důsledným opakováním konkrétních požadavků, které vyplývají z určitých principů, dospívá dítě k postupnému zobecnění požadavků v mravní pravidla (generalizace osobnostních pohnutek jednání, které je svým etickým smyslem stejné). Tato metoda je neúčinnější, je-li používána v pravou chvíli a s pravou mírou, pod vlivem autority pedagoga.

Locke například doporučoval rozumovat s dětmi o mravním životě. Uznával však také význam příkladu a návyku. Kant pokládal sokratovskou metodu (že ctnost je naučitelná a že spočívá ve vědění o dobru) za hlavní cestu k mravnímu zdokonalení.

Metody citového a názorného působení

Metody citového a názorného působení je možné aplikovat pomocí několika prostředků. Například prostřednictvím sugesce vyvoláváme nebo přenášíme citové vzruchy, citové a hodnotící postoje. V tomto směru je neocenitelné sugestivně působící citové zaujetí osobnosti pedagoga, která je pro děti autoritou. Na základě citových pohnutek jako je sympatie, můžeme získat děti pro nějakou myšlenku či věc (agitace).

V této metodě jsou důležité významově pojmy: eliminace, ve smyslu odstraňovat z výchovného okolí dětí výchovně nežádoucí podněty; substituce, kdy je nutné nahrazovat nevhodné podněty vhodnějšími, pro odvedení pozornosti; degravace jako prostředek oslabení nežádoucí emoce (např. žertem, lehkou ironií, která se ale nedotýká dětí a nezraňuje jejich sebecit) a sublimace díky níž nižší pohnutky převádíme do sféry kulturního uspokojování (bojovnost převádíme do sportovní sféry, soutěživost, touhu po moci na zdravou ctižádost, erotické tendence na uměleckou tvořivost apod.).

Na metodu požadavků navazuje metoda přesvědčování, která úzce souvisí také s metodou vysvětlování. Často se spojuje i s metodou příkladu. Cílem je vzbudit city závaznosti, povinnosti a odpovědnosti vůči poznávaným mravním principům. Pedagog by se měl opírat o prvky sugesce a agitace, emotivní volbu slov, o důvěru, kterou získal a o své vlastní přesvědčení, kterým dává najevo, že za tím co říká, si stojí. Přesvědčení, citová angažovanost motivuje činnost dítěte.

Další metodou je metoda příkladu, zde se využívá napodobování, jako jednoho z elementárních prvků sociálního učení a nejstarší metody mravní výchovy. Pedagog má za úkol být příkladem a předvádět způsoby chování v podobě smyslově vnímatelné nebo konkrétně představitelné (je provázeno city libosti nebo nelibosti, vcit'ováním se). Mluvené slovo nesmí být v rozporu s činy pedagoga. Cílem je upevnit žádoucí chování

děti vytvořením názorných a přitažlivých vzorů chování. Můžeme využít jak živého vzoru např. sportovce, herce, tak vzoru fiktivního (četba, film). V celém průběhu pedagogického působení směrem k morální výchově dítěte, by se nemělo zapomínat nechat dítě vytvořit si vlastní zkušenostní sféru s přemáháním špatných vlivů, nesení zodpovědnosti za své činy a rozvíjení schopnosti přijmutí následků svého jednání (pozitivních i negativních). Tato metoda má také svá úskalí v nebezpečí opačného účinku (kladný příklad se nelíbí, záporný upoutá). Nebezpečí čelíme například opatrnou volbou neschematických hrdinů, vyhýbáme se příběhům, které nebudí důvěru, opatrně posuzujeme hrdiny a jejich činy (přiznat i nedostatky kladného hrdiny; pozor na vždy zvítězí dobro nad zlem).

Čím je dítě mladší, tím účinnost příkladu je rozsáhlejší. Výchovný účinek příkladu musí být zajímavý, nesmí to být neživé schéma, ale živý člověk. Často jsou citována slova Seneci: „Cesta předpisů je dlouhá, cesta příkladů krátká a účinná.“ Sama církev používala hojně příkladů ze života Kristova a svatých pro účely náboženské. Komenský pro zajímavost zase uvádí ve své Didaktice, že „děti opičátky jsou“. Proto je také tak důležitý výběr pedagogického personálu v reedukačním zařízení.

Metody rozvoje morálního úsudku

V metodě řešení mravních dilemat je důležité respektovat stádia morálního vývoje (Piaget, Kohlberg): zásada přiměřenosti, věkové a individuální zvláštnosti:

- do 9 let (existují individuální rozdíly) trvá stádium orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu, usilování o odměnu;
- poté následuje orientace na „sociální uznání“ (status „správného hoch a děvčete“);
- pro 13-15 leté platí zákon, a to bez výjimek, děti mají před zákonem respekt;
- 15-17 letí připouštějí legální změnu norem;
- jen 20% populace dosahuje po 20. roce života stadia nejvyššího, orientace na univerzální etické principy, svědomí, systém abstraktních všelidských zásad (např. Kantův „kategoriální imperativ“).

Pedagog by měl vědět, že morální vývoj lze stimulovat, a že řešení morálních konfliktů, problémů, situací spolu se svěřenými dětmi podporuje jejich morální zrání. Existuje mnoho metod. Jako velmi vhodné se ukazuje hromadění krátkých příběhů s morálními problémy, které se v diskuzi s dětmi řeší. Dá se využít i skutečných událostí ze života dětí nebo událostí širšího společenského dosahu (rasismus, ekologie, fašismus aj.). Děti si tyto události prostřednictvím her, dramatiky, improvizací nebo rolového hraní mohou prožít. Vžívají se do situace, přebírají její problematiku, objevují složitost mezilidských vztahů a objevují sami sebe. Pedagog má zároveň možnost lépe porozumět jejich vnitřnímu světu a pozitivně ovlivnit jejich morální hodnocení.

Metody usměrňování činnosti dětí

Způsobem uspořádání času a vnějšího prostředí života a činnosti dětí se zabývá metoda režimu. Což v případě nápravných zařízení je opravdu důležité. Účelnost, přesnost, všeobecnost a určitost jsou stránky režimu, které mají být trvalé. Metoda režimu umožňuje vypěstovat žádoucí návyky. Dětská činnost se podřizuje určité pravidelnosti, řádu. Režim se týká nejen oblasti časové (režim dne, týdne), ale i oblasti funkční (hygiena, jídelna atd.). Časový režim stanoví rozvrh činností během dne s ohledem na individualitu dítěte, na výchovnou instituci a konkrétní výchovnou situaci.

Každá vývojová etapa dítěte má svůj požadovaný režim v souladu s požadavky tzv. biorytmu (spánek, práce, odpočinek, pobyt na vzduchu) a požadavky pedagogickými (zaměstnání výchovně hodnotná, rozmanitá, přiměřená). Pevný režim a jeho dodržování je nutnou podmínkou svěžesti, výkonnosti a ukázněnosti dětí. Má úzkou spojitost s potřebou bezpečí a jistoty dětí, která je v tomto případě zajištěna orientací a srozumitelností dění v životě dětí.

Každodenní metodou zaměřenou na výchovu žádoucích činností dětí, je metoda cvičení. Zaměřuje se na vlastní průběh činnosti, která je prostředkem výchovy morálních vlastností. Metodou cvičení vytváříme návyky mravního jednání, které jsou výsledkem cvičení, jež je posilováno i citovými pohnutkami. Stává se zvykem, potřebou jednat navyklym způsobem (návik řízený vědomím, směřovaný k dokonalé automatizaci). Můžeme využít přirozených cvičení i cvičení umělých (hra, návik). Existují i specifické metody např. motivační (brzdění a povzbuzování činností), získávání (posílit žádoucí chování předem), kontroly a metoda hodnocení (zpravidla po činnosti).

Mravní vlastnosti dětí se utvářejí a upevňují v předškolním věku při hře a při plnění drobných úkolů především v rodině. Pestalozzi zdůrazňoval nutnost mravních úkolů jakožto příležitosti v praktické rovině uplatnit morální naučení. Jako protipól tohoto názoru nám může posloužit Kant, který požadoval, aby člověk stále rozumově uvažoval a svobodně rozhodoval.

V metodě získávání se uplatňují metody charakteristické určitými požadavky, postoji, projevy chování pedagoga k dítěti. Jako první si můžeme uvést projev očekávání, který je znám ve dvou variantách: jako projev důvěry a jako projev pochybností. Metoda slibu a výstrahy, nespolehá jen na sebecit dítěte, ale také připojuje představu kladných či záporných následků chování, tím posiluje účinnost výchovných požadavků a podporuje správný směr budoucího jednání dítěte. Lze zde využít také metodu soutěžení, kdy dva jedinci nebo dvě skupiny měří navzájem své síly při zdolávání morálně hodnotných úkolů. Děti se snaží prokázat své přednosti. Metodu je vhodné využívat za určitých podmínek, nesmí například ohrožovat city solidarity, přátelství mezi soutěžícími. Jako poslední uvedeme metodu závazku, která podněcuje žádoucí aktivitu dítěte, jež na sebe vzalo úkol. Pracuje se zde s představou osobní cti, která se neslučuje s nedodržením slibu (dítě je vázáno dostát slibu i pocitem odpovědnosti před pedagogem i dalšími dětmi).

Metoda kontroly (dozoru) by měla povzbuzovat žádoucí způsoby chování a tlumit nežádoucí chování dítěte. Sama přítomnost pedagoga důrazně dětem připomíná, jak se mají chovat. Dítě si ovšem může dozor vykládat také jako projev nedůvěry. Podmínkou je, aby dozor nebyl nadbytečný a aby umožňoval dětem dostatek příležitostí k samostatnosti, k vlastnímu rozhodování a jednání.

Metoda hodnocení (odměny a tresty) se snaží působit na emocionální stránku psychiky dětí. Pedagog schvaluje žádoucí způsoby chování dítěte, a to je provázeno city radosti, uspokojení a hrdosti. Chování je tím posilováno a zpevňováno. Díky pozitivní emoční odezvě, je zde tendence chování a s tím spojené emoce opakovat. Saturuje se tím potřeba dětí být oceněn a uznán. Odsuzování je naopak spojeno s nepříjemnými emocemi studu, lítosti. Nežádoucí chování je tím tlumeno. Účinnost schvalování a odsuzování se stupňuje nejen podle síly použité varianty, ale v závislosti na individuálních a věkových zvláštностech také podle toho, kdo je uděluje a za přítomnosti koho je uděluje. Dle Tolstoje je metoda hodnocení prostředkem umělým a dráždí k nepřírozenému a vynucenému výkonu. Chvála vede k nezdravé ctižádosti, k honbě za

vnějším uznáním, zhýčkává dobrou vůli. Trest otupuje a zatvrzuje.⁵⁵ Rousseau zase na základě své pedagogické koncepce, která celá vychází z přehnané idealizace přírody a přirozenosti, doporučoval trestat dítě přirozenými následky jeho špatných činů. Rozbije-li okno, ať mu fíčí do pokoje, ať třeba dostane rýmu.

Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí

Zatímco při cvičení se chovají děti podle návodu, při vedení k samotné činnosti dostávají pouze podněty, které samy více či méně osobitě a iniciativně realizují. Bez samostatné činnosti nemůže být pravé uvědomělosti, rozhodnosti a odpovědnosti jednání.

Metoda pověřování úkolem nebo funkcí je použitelná již ve věku předškolním. Děti mají radost z vlastní důležitosti a odpovědnosti. Často ještě sice potřebují pomoc dospělého, učí se ale plnit pravidelně úkol, rozhodovat se, organizovat a řídit. Všechny děti musí být spravedlivě a pravidelně úkoly a funkcemi podělovány.

V plném rozsahu metody utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou nastupují až u vyspělejších dětí, které již mají organizační předpoklady. Pedagog spolu se samosprávou plánuje, kontroluje a hodnotí společnou činnost. Metoda vyžaduje od pedagoga schopnost respektovat věkové zvláštnosti starších dětí, rozumět jejich zájmům a sklonům, stále zaměřovat pozornost na veškerou činnost, dovednost a citlivě, pohotově, taktně reagovat na veškeré dění ve skupině.

Kognitivně behaviorální přístup

Druhý přístup výchovného působení směrem k disciplíně vychází z kognitivně behaviorální terapie a do značné míry může být využitý v předchozím přístupu morální výchovy. Kognitivně behaviorální terapie vznikla sloučením behaviorismu a kognitivní psychologie. Při ovlivňování chování bere v úvahu vnější proměnné i vnitřní psychické procesy. Představuje strukturovanou direktivní práci s klientem. Je orientovaná na

⁵⁵ Od dob antiky je velká pozornost věnována trestům tělesným. Zastánci tvrdili, že bití krotí dětskou vzpurnost a neposlušnost. Odpůrci naopak uvádějí, že láme dětskou vůli, snižuje lidskou důstojnost, vede k bojácnosti, podlamuje sebedůvěru, vyvolává ustrašenost, neurotické poruchy u slabších typů a u silnějších vzdorovitost, agresivitu, surovost, otupělost a bezcit.

konkrétní a jasně definovaný problém, na přítomnost a součástí je edukace klienta, v našem případě dítěte.

Vychází ze základních principů, že veškeré lidské chování s výjimkou základních instinktů je naučené. Nevhodnému maladaptivnímu chování se člověk učí stejným způsobem jako chování adaptivnímu, lze je tudíž odstranit či přeučit podle týchž principů učení, které vedly k jeho vytvoření. Podmínky, které vedly k vytvoření určitého chování, nemusí být stejné s těmi, které vedou k jeho přetrvávání. Proto se terapie zaměřuje na změnu udržujících faktorů a ne na změnu vyvolávajících faktorů. Konečným cílem je soběstačnost klienta.

Jelikož tato terapie vychází také z teorie učení, chtěli bychom podrobněji nastínit souvislosti výchovy k disciplíně a zákonitosti reflexní činnosti. Zásadní význam zde hrají mechanismy tvorby podmíněných reflexů a dynamických stereotypů. „Podstatu podmíněných reflexů tvoří dočasná spojení mezi neurony a oblastmi CNS. Aby mohlo dočasné spojení vzniknout, je zapotřebí, aby v určité časové posloupnosti či koordinaci na sebe vzájemně působily dva nebo více podnětů. Prostřednictvím takovýchto podnětů se v CNS tvoří tzv. ohniska podráždění, mezi kterými dochází postupně ke vzniku nových funkčních vztahů. Čím více dochází ke spojování zmiňovaných podnětů, tím jsou nové funkční vztahy pevnější, stálější a v důsledku toho je pevnější i podmíněný reflex. Pomocí podmíněných reflexů se jedincův organismus přizpůsobuje změnám a požadavkům (např. kázeňským) prostředí či okolí.“⁵⁶ U lidí se díky druhé signální soustavě, která se projevuje řečí, vůlí, sebekontrolou a sebekázní, významně rozšířila schopnost adaptace. Člověk nejen, že si vytváří řadu podmíněných reflexů na nejrůznější podněty prostřednictvím veškerých čidel, ale navíc si vytváří spoje na základě slovních podnětů (abstraktních podnětů). To do velké míry usnadňuje soužití lidí, mravní výchovu, vymezení a kontrolu pravidel i celý výchovně vzdělávací proces.

Protože jsou podmíněné reflexy spoji dočasnými, tak je nutné v žádoucím případě chování je posilovat, aby nedocházelo k vyhasínání těchto spojů (důležité z hlediska výchovy v nápravném zařízení). Jde o reflexy naučené, které se vytváří postupně v průběhu života, a které jsou u člověka označovány jako učení. Vyplývá také z toho nutnost bránit ve vzniku negativních, nevhodných reflexů, popřípadě přetransformovat

⁵⁶ Bendl, Stanislav. Strašidlo nekázně : aneb východisko ze školských labyrintů. 1. vyd. Praha : TH, 1998. 230 s. ISBN 80-86065-13-8. s. 118.

dětskou pozornost od aktivit negativních na činnosti žádoucí. Celý proces však není až tak jednoduchý. Objevuje se zde řada proměnných.

Pro vznik a trvání disciplíny hrají podstatnou úlohu z fyziologického hlediska nejen podmíněné reflexy ale i výše zmiňovaný dynamický stereotyp. Díky němu dochází k zautomatizování požadovaných způsobů chování. Člověk reaguje na podněty podle svého vnitřně vypracovaného konstituovaného systému. Tento systém se velice těžko přebudovává. Pokud tedy vstupní systém dítěte týkající se disciplíny je negativně utvořen, práce pedagogů je velmi složitá a zdlouhavá. V případě starších dětí také ne vždy úspěšná. Příklad kognitivně behaviorální techniky v reedukační práci je uveden v příloze č. 1.

Za zmínku, ještě v souvislosti s podmíněnými reflexi a disciplínou, stojí názor Pavlova, který se domníval, že pokud podmíněné reflexy se pěstují dlouhodobě a pravidelně po celé generace, a tato generace s nimi bude žít za konstantních podmínek, pak by mohly po delším časovém úseku se stát reflexy nepodmíněnými. To znamená, že by se staly součástí budoucí generace.

7. Pedagogický personál v reedukačním zařízení

Dle zákona je pedagogický pracovník ten, kdo vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízení sociální péče.⁵⁷

7.1. Požadavky kladené na pedagoga

Předpokladem pro výkon funkce pedagoga je plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka a odborná kvalifikace.

V oblasti pedagogické činnosti pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,

⁵⁷ Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 24. září 2004.

ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo uložené ochranné výchovy, získává kvalifikaci:

- a. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu zaměřeném na speciální pedagogiku pro vychovatele, nebo
- b. vzděláním v akreditovaném bakalářském studijním programu zaměřeném na speciální pedagogiku či vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

V praktické rovině by měl být tedy pedagog vybaven jak teoretickými znalostmi z oblasti sociální psychologie, speciální pedagogiky, vývojové psychologie atd., tak sociálními dovednostmi (sociální inteligence), a to opět na vysoké úrovni, s ohledem na potřebu velké variability, tvořivosti v práci s touto klientelou. Má být schopen nejen teoretické reflexe výchovy, ale především autoreflexe a autodiagnostiky jako nástroje a nutné podmínky autokorekce svého výchovného stylu.

Díky současné humanizaci ve všech sférách lidského života a pedocentrismu, který se projevuje i v oblasti výchovy, se pedagog stává spíše manažerem výchovného procesu. Manažerem, který zprostředkovává kulturní tradice a společenské hodnoty dané společností. Je vlastně prostředníkem mezi společností, klientem a jeho rodinou. Pomáhá zajišťovat saturaci základních potřeb každého dítěte a vytváří pozitivní klimatické podmínky pro úspěšnou výchovnou práci.

Mezi hlavní úkoly pedagoga patří koordinace výchovné a vzdělávací práce s ostatními pedagogickými pracovníky a vedením. Všichni dospělí účastníci výchovného procesu v rámci alternativní socializace by měli pracovat v úzkém sepjetí. Vzájemně se informovat o problémech a pokrocích dítěte, tím preventivně předcházet dalším negativním dopadům ve výchově a vzdělávání těchto dětí.

Pedagog zprostředkovává také kontakt dítěte s dalším odborným personálem na základě žádosti dítěte nebo v případě potřeby detailnější diagnostiky, medikamence apod.

Řízení a organizace výchovného procesu v rámci reedukační práce je dalším úkolem pedagoga. Úspěšná řídicí a organizační činnost pedagoga úzce souvisí s jeho schopností zhodnotit na základě analýzy současného stavu výchovnou úroveň jednotlivých dětí i celé skupiny. Objektivní obraz o dětech a o aktuální výchovné situaci ve skupině může získat jen na základě profesionálně prováděné diagnostické a prognostické činnosti.

Na základě rozboru dokumentů, které přicházejí do zařízení spolu s dítětem a diagnostiky vytvořit individuální plány pro jednotlivé děti.

Všechny úkoly pedagoga by měli být plněny s ohledem na přímé i nepřímé výchovné působení v rámci skupiny dětí. Neméně důležitá je i znalost vize instituce a v souvislosti s ní i kvalitní pedagogická příprava (celoroční, měsíční, týdenní, denní plány), znalost a respektování individuálních zvláštností jednotlivců i skupin v souladu s dodržováním norem, pravidel instituce i společnosti.

V neposlední řadě je úkolem pedagoga i spolupráce s organizacemi, institucemi i jednotlivci, kteří přicházejí do styku s dětmi. V rámci možností se pedagog seznamuje s životními podmínkami a rodinným prostředím dětí a iniciuje spolupráci s rodinou. Podněcuje zájmovou činnost dětí. Sleduje druh a intenzitu výchovného ovlivňování dětí masmediálními prostředky. Promýšlí prostředky výchovného působení ve vztahu k druhému pohlaví, k rodičovství, podněcuje spolupráci s příslušnými odborníky. Využívá nabídek organizací, které mohou dětem ve spolupráci s pedagogem nabídnout další vzdělávací a výchovné aktivity (PČR, hasičský sbor, domovy důchodců a další sociální sféry).

V souvislosti s odborným personálem reedukačního zařízení a klientelou tohoto zařízení bychom se chtěli více zabývat oblastí, která je v současné době hodně kontroverzní, a přitom tak poplatná ve všech sférách lidského života, v reedukačních zařízeních obzvláště. Za tuto oblast považujeme autoritu pedagoga.

7.2. Osobnost pedagoga a jeho autorita

Jedním z požadavků kladených na pedagoga je i jeho vlastní autorita, která má zajišťovat dané instituci přenos kulturních vzorců na klienty v souladu s celospolečenskými požadavky. Při vstupu do této profese získává každý člověk automaticky část autority (formální, poziční), která je mu garantována vstupem do instituce a získanou sociální pozicí. Je jen na pedagogovi jakým způsobem této vstupní autority využije. Slovo vstupní, znamená, že tato formální, poziční autorita není trvalým atributem v práci s dětmi a je nutné na jejím udržení dále osobnostně pracovat, postupně ji rozvíjet směrem k formám autority osobní, funkční apod.

Výchova v demokratické společnosti vyžaduje kromě respektování svobody individua a jeho práv na sebeurčení i značnou míru odpovědnosti, sebeovládání, vnitřní

kázně i nemalého volního úsilí při dosahování vytyčených cílů a překonávání náročnějších životních situací.⁵⁸

Pojem autorita není zcela jednoznačný. Lze vnímat nejen rozdíly v definici pojmu, ale i v jejím rozdělení, také je tento pojem užíván poměrně široce v mnoha souvislostech. Podstatný je zde prvek vztahu. Autorita tedy může vzniknout pouze ve vztahu osob při sociální interakci. Utváření vztahu závisí na mnoha faktorech. Základním společným rysem by měla být akceptace a respektování individuality všech zúčastněných stran.

Někteří autoři ji definují jako legitimní moc, která je uplatňována v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která získala jejich souhlas. (Průcha, Walterová, Mareš. 2001, s. 23)

Nám blízké je vymezení pojmu autorita: „Přes nekonečnou flexibilitu lidské psychiky jedinec vždy hledá „pevný bod“, který by mu pomohl správně řešit stále nové a nové situace. Nejčastěji tento bod vidí v druhých lidech, kterých si váží, ke kterým má důvěru a kterým věří. O takových lidech pak hovoří jako o autoritě.“⁵⁹ Domníváme se, že toto emočně podbarvené pojetí je přijatelné pro většinu lidí (což je v dnešní době poměrně podstatné) a navíc přesně vystihuje podstatu výchovy ve funkční rodině a vztahovou rovinu v práci pedagoga s dítětem. Vališová také upozorňuje, že autoritu můžeme přisuzovat jednotlivým osobám ale i sociálním skupinám. Může se vztahovat také k vědeckým oborům, teoriím, ale i ke společenským institucím.

Podle formy a vzniku autority, můžeme autoritu rozdělit na několik typů. Z hlediska genetického jde o autoritu přirozenou na základě vrozených dispozic nebo autoritu utvářenou v průběhu sociálních interakcí. Dalším dělicím kritériem je sociální status, který můžeme získat na základě autority osobní, která představuje přirozený vliv pramenící z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince a jeho osobního vkladu do sociální situace. Dalším zdrojem sociálního statusu je autorita poziční, získaná díky postavení v určitém systému organizace a autorita funkční, což je vliv daný plněním úkolů a kvalitou odvedeného výkonu určité sociální role či funkce. V důsledku chování sociálního okolí ke konkrétnímu jedinci můžeme hovořit také o autoritě skutečné nebo zdánlivé. Posledním kritériem rozčlenění autorit v sociálním kontextu,

⁵⁸ Vališová, A. Autorita jako pedagogický problém. Praha. 2007.

⁵⁹ Vališová, Alena, Šubrt, Richard. Jak získat a neztratit autoritu: aneb proč má maminka vždycky pravdu. 1. vyd. Praha: ISV, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-29-1. s. 7.

který chceme sledovat, je členění dle prestiže. Půjde nám o autoritu formální, která je předem daná sociální pozicí, bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobnostní vlastnosti. Opakem je autorita neformální, vznikající spontánně, přirozeně z uznání lidských a odborných hodnot jedince. Různé typy autorit se mohou v jedinci kombinovat a jedinec je v životě nositelem mnoha autorit. (Vališová, 2007, s. 3)

Zdroje autorit můžeme sledovat v oblasti poznání (odborník), v oblasti postavení a v oblasti osobního kouzla. Oblast osobního kouzla bychom mohli také označit termínem Gárdnera tzv. sociální inteligencí, která se skládá z interpersonální (já – okolí) a intrapersonální (já – já) složky. Ideální je, když tyto tři zdroje síly osobnosti jsou co nejvíce vyrovnané.

Z pohledu požadavků kladených na pedagogický personál je pro nás důležitá autorita rodičovská i autorita pedagoga. Nejdříve se budeme zabírat autoritou rodičovskou, která je výchozím nosným pilířem v přijímání i využívání autority dítěte v reedukačním zařízení, ale i samotného pedagogického personálu, jehož postoj k autoritě ve všech směrech je také ovlivněn zkušenostmi z jejich dětství.

Autoritu si rodiče získávají postupně od narození dítěte. Rodiče jsou průvodci životem, seznamují děti se všemi normami, kulturou apod. Autorita rodičů má vyrůstat z jejich celkového chování a jednání. Důležité je, jakým způsobem se staví rodiče k problémům, jak jsou otevření, rozvážní, laskaví a zároveň přísní k dítěti. Je nutné, aby rodiče či jiná vychovávající osoba trvala na splnění svých požadavků, které samozřejmě musí odpovídat možnostem a schopnostem dítěte. Dítě musí získat z tohoto jednání pocit, že se na svého dospělého může spolehnout v jakékoliv rovině společného soužití.

V různých vývojových etapách je způsob komunikace a interakce poněkud rozdílný, ale principy a pravidla zaručující přirozenou autoritu rodiče v podstatě zůstávají stejná. Dá se říci, že to co platí o autoritě u malých dětí, platí ještě ve větší míře u dětí dospívajících. Podmínkou je trpělivost a přiměřená shovívavost. Praktické je vytvořit si pomyslnou stupnici hodnot, co vše je možné dovolit a kdy je naopak nutné trvat na svém. Díky jasné koncepci rodičovské výchovy, založené na důslednosti, odmalička dítěti vštěpujeme i vnitřní mravní kodex. Co vše je správné a co naopak je z hlediska sociálního soužití nepřijatelné. Jsou to především získané životní strategie vytvořené pro bezpečí jedince, rodiny i společnosti.

Důležitý je také vztah obou rodičů, jejich způsob řešení rodinných krizí a jednotnost ve výchovném působení. Osvědčují se společně stanovené strategie výchovy, nerozcházející se v základních, důležitých bodech výchovy. Pokud občas i dochází

k nesrovnalostem a nesouladu mezi představami, postoji rodičů, platí zde zásada řešení těchto krizí mimo dosah uší dítěte. Tento smyslový orgán zde zmiňujeme zcela záměrně, s ohledem na vnímavost, vynalézavost a zvědavost dětí, zvláště v případech, pokud z rozhodnutí rodičů plyne pro dítě nějaký zisk.

Postupem času již rodina nestačí uspokojovat všechny potřeby dítěte a autorita rodičů se konfrontuje ve vztahu k jeho vrstevníkům. Tento vztah dětí k vrstevníkům je velice intenzivní a dle Matějčka jej oslabuje až teprve láska k druhému pohlaví. Výsledkem negativního přístupu rodičů ke kamarádům svého dítěte, může být až vzájemné odcizení.⁶⁰

S touto problematikou se také úzce pojí oblast trestů a odměn. Ale této oblasti se podrobněji věnovat nechceme. Pouze bychom chtěli zmínit s ohledem na téma diplomové práce důležitost metod, které vedou k posilování pozitivních návyků ukázněnosti a k těm bezesporu patří i povzbuzení, pochvala a odměna. J. Skalková k této problematice uvádí: „Kladné hodnocení uspokojuje potřebu sociálního uznání, posiluje pocit jistoty a vyvolává kladný vztah dětí k požadavkům pedagoga. Posiluje jejich zájem o plnění úkolů a motivuje jejich síly podat ještě lepší výkon. Naproti tomu časté negativní hodnocení uvolňuje někdy těžko kontrolovatelné vnější projevy (vzdor, pocity méněcennosti). Trvalý řetěz neúspěchů a negativního hodnocení neuspokojuje přirozenou potřebu dítěte po sociálním uznání, společensky kladném hodnocení. Působí frustračně, uvádí dítě do stavu konfliktního neklidu a úzkosti.“ (Skalková 1971, s. 95) Pedagog se dostává při výchově často do situací, které musí řešit rozmanitými výchovnými způsoby. Zkušenosti vyplývající z aplikace těchto výchovných prostředků jsou často v pedagogické literatuře prezentovány v podobě pravidel a doporučení. Ovlivnit chování druhých lidí je velmi obtížné. Chování nelze měnit bez vnitřního souhlasu vychovávaného. Ten může mít různé vnější podoby a úzce souvisí s motivací člověka. Autorita je jedním ze základních atributů každého člověka, její nerespektování a absence znamená také ztrátu cílové orientace.

Jak již bylo řečeno, autorita vzniká ve vztahu dvou či více lidí. Vztah však může vzniknout pouze na základě společné činnosti, která je spojuje v určitém tématu. Toto společné téma je třetí složkou vztahu Nositel – Subjekt – Oblast.

⁶⁰ Matějček, Zdeněk, et al. Co děti nejvíc potřebují: Potřeba otevřené budoucnosti, Mateřská a otcovská identita, Jistota namísto úzkosti, Problém týrání dětí. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 108 s. ISBN 80-7178-853-8.

Vališová upozorňuje na relativnost autority v čase, v sociálním prostoru a ve vztahu ke konkrétním lidem a na aspekt asymetričnosti v mezilidských vztazích. Tato sociální dimenze autority zpochybňuje pojetí autority jako vlastnosti člověka.⁶¹

Autorita pedagoga je nutnou podmínkou úspěchu výchovného působení. Avšak tato autorita nesmí potlačovat dětskou samostatnost, ale naopak ji rozvíjet. K samostatnosti dítěte se v reálném životě nutně musí pojit i odpovědnost dítěte za svá rozhodnutí.

Vzájemný poměr vychovatelova vedení a dětské samostatnosti není stálý. Měl by se měnit podle situace, věku dítěte, podle výchovného zařízení. V obecné rovině lze ale říci, že převaha výchovného vedení na počátku výchovného procesu spěje k převaze samostatnosti dětí v jeho závěru. Vedení se v konečné fázi stává zbytečným, začíná samostatný život a sebevýchova. Nemění se ale základní pedagogický vztah k dítěti a odpovědnost za ně, mění se projevy tohoto vztahu.

Gender preferencemi autority pedagoga u dětí a jejich významem, bychom se chtěli věnovat v praktické části diplomové práce.

8. Empirické šetření

Prostřednictvím empirického šetření jsme se rozhodli, v této části diplomové práce, zmapovat vytyčenou oblast pedagogických jevů, která je specifická velkým množstvím intervenujících proměnných. Důvodů, proč jsme si zvolili právě empirické šetření, je poměrně mnoho. Jak již naznačuje přívlastek empirické, půjde o sondu založenou na zkušenosti, jejímž předmětem šetření jsou jevy konkrétní reality. Proč šetření? Jde o jednorázovou záležitost poměrně malého rozsahu. Přesto bude dodrženo požadované procento respondentů z celkového souboru jedinců. Toto šetření je využito jako předvýzkum v dané pedagogické problematice.

8.1. Vymezení cílů a úkolů

Téma šetření bude zaměřeno na oblast mezilidských vztahů, jejich vzájemných interakcí, a to v souvislosti s přenosem kulturních a sociálních vzorců společnosti na

⁶¹ Vališová, A. Autorita jako pedagogický problém. Praha. 2007.

jedince. Děje se tak v procesu socializace, a pokud přistoupíme k tématu ještě úžeji, můžeme hovořit o procesu výchovy, kterým společnost reprodukuje své podmínky vlastní existence. Zde se nám zcela do popředí dostává otázka autority, která by měla být garantem výše zmiňovaného výchovného procesu. Společnost si prostřednictvím autorit vytváří žádoucí model individuí ve společnosti. Specifický požadavek na oblast autority je kladen na profesi pedagogického pracovníka, který je ve výchovně vzdělávacím procesu oficiálním zástupcem společnosti a zprostředkujícím mostem k mladší, vyvíjející se generaci, která je reprezentací budoucnosti společnosti.

V rámci empirického šetření bychom chtěli zmapovat ve zvoleném konkrétním ústavním zařízení problematiku gender preference autority vychovatele či učitele u dětí. Východiskem by měla být i určitá orientace ve vnímání autority dítěte ve své rodině. Cílem této empirické sondy je využití výsledků v praxi, například při sestavování výchovných skupin s ohledem na kombinaci pohlaví kmenových vychovatelů, kteří vykonávají reedukační činnost.

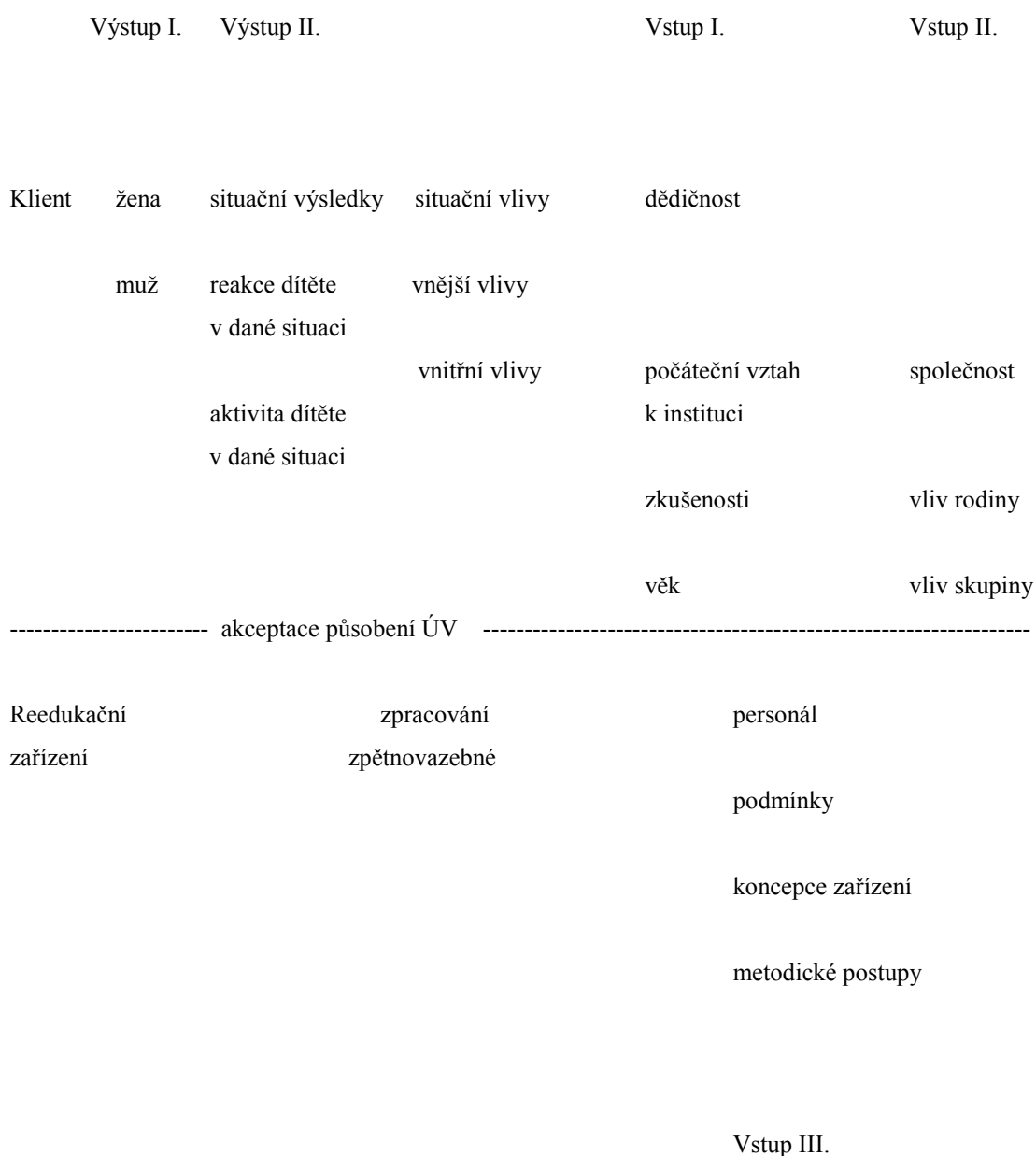
Domníváme se, že námi získaná data pomohou potvrdit či vyvrátit naše předpoklady:

1. U vybrané skupiny hochů se budou gender preference autorit odvíjet od rodinného modelu.
2. Z hlediska poskytování zpětné vazby rodinou je vnímán jako kompetentnější muž.

Vymezení a modelování zkoumaného pole

Zde se snažíme v celé šíři konkrétní problematiky preference pohlaví u autority zmapovat všechny možné proměnné a uvědomit si veškerý jejich dopad na získané informace během empirické sondy.

Obr. 1: Model závislosti vlivů na gender preferenci u autority vychovatele ze strany dítěte



Legenda:

- Výstup I.: preference pohlaví v autoritě pedagoga
- Výstup II.: dílčí výsledky výchovně - vzdělávacího působení v dané situaci
- Vstup I.: nezávisle proměnné
- podmíněné proměnné klienta
- Vstup II.: podmíněné proměnné charakterizující sociální vlivy
- Vstup III.: podmíněné proměnné vyplývající z charakteru zařízení a jeho personálu

8.2. Základní soubor a vzorek

Dalším krokem v přípravě empirického šetření je vymezení základního souboru, který je charakterizován jako množina všech prvků patřících do okruhu osob nebo jevů, které mají být zkoumány v daném výzkumu.⁶² Základní soubor musí být v šetření vždy přesně vymezen a charakterizován, jelikož prostřednictvím velikosti souboru jsme informováni o rozsahu platnosti učiněných závěrů.

Základním souborem pro naše empirické šetření budou všichni chlapci ve věku 13 až 17 let, kteří na základě soudního rozhodnutí byli umístěni do výchovného (reedukačního) zařízení s diagnostikou poruchy chování a nižší úrovní mentálního vývoje (žáci speciální, pracovní školy). Poruchou chování je myšleno závažné a dlouhodobé porušování norem, dle MKN 10. Půjde o chlapce fyzicky přítomné v zařízeních v září roku 2008, kdy se dotazník zadával. S ohledem na typ výchovného zařízení je tato informace poměrně podstatná, protože v těchto nápravních zařízeních poměrně často dochází k přesunům dětí a k útěkům.

Jelikož základní soubor je poměrně veliký, bude pořízena kopie původního souboru, vzorek. Ten by se měl co nejvíce podobat základnímu souboru, abychom mohli dělat obecnější závěry platné pro celý soubor. Pro potřeby našeho šetření jsme realizovali subjektivní záměrný výběr, který je v tomto případě, jde-li o předvýzkum, pro nás dostačující.

K stanovení velikosti vzorku vezmeme v úvahu stav klientů ve výchovných ústavech v roce 2001⁶³ (zatím není dostupný jiný aktualizovaný materiál z těchto zařízení o počtu klientů). Dle informací získaných od člena Asociace náhradní výchovné péče v ČR se počet klientů v těchto typech reedukačních zařízení, s ohledem na jejich kapacitu, příliš nemění.

V současné době je v ČR celkem 49 institucí zabývajících se náhradní výchovnou péčí (reedukační péčí). Z tohoto počtu výchovných ústavů odpovídá našemu vymezení základního souboru 19 zařízení s celkovým počtem přibližně 670 klientů, kteří splňují podmínky základního souboru (vzhledem k věku a úrovni inteligence klienta).

⁶² Pelikán, Jiří. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 269 s. ISBN 80-7184-569-8. s. 47.

⁶³ Vocilka, M.: Výchovné ústavy v České republice. Praha, MŠMT 2001.

Jako vzorek budou osloveni respondenti v rámci dvou institucí, které jsou typickým představitelem základního souboru. Oslovení respondenti jsou ve věku 13 až 17 let, což koresponduje s věkem v období puberty a dospívání. Název zařízení a jejich umístění záměrně zamlčuji, s ohledem na zachování určité míry anonymity, kterou považuji v této fázi předvýzkumu empirického šetření za rozumnou, nemající vliv na zjištěné výsledky. Velikost vybraného vzorku bude činit 10 % ze základního souboru, tj. 67 respondentů.

8.3. Popis zvolených výzkumných metod

Pro empirické šetření jsme si zvolili dvě explorativní techniky. Půjde o vytěžení informací ze slovního a písemného vyjádření konkrétní sledované osoby, které budeme říkat respondent. Explorativní metody jsou jako prostředky šetření často používané pro jejich snadnou dostupnost a v případě dotazníku i pro možnost oslovení většího počtu respondentů najednou. Poněkud problematičtější je otázka validity takto získaných údajů od respondenta, který nemusí vždy vypovídat pravdivě.

Pomocí dotazníku⁶⁴ jsme zjišťovali formou písemných odpovědí informace o respondentovi, jeho názory a postoje k danému tématu. Jedná se o nejpoužívanější pedagogickou výzkumnou techniku (dotazník není specificky pouze pedagogickou technikou). Výhodou je snadná administrace, a to také sehrálo úlohu při výběru techniky. Negativní stránka empirického šetření souvisí s obecnými problémy explorativních technik (z latinského slova „expoloro – vytěžovat“) a dotazníku, s validitou. Musíme počítat se subjektivitou výpovědí respondentů. To se zobrazí právě na validitě takto získaných údajů. Pelikán upozorňuje v souvislosti s možností nepravdivé výpovědi respondenta na vědomou a podvědomou stylizaci odpovědí. Vyznačuje minimálně tři roviny sebereflexe, které se odrážejí ve výpovědích. První rovinou je to, co o sobě člověk vypovídá, resp. co je ochoten vypovídat. Druhá rovina odráží to, co je ochoten sám sobě o sobě a svém jednání, resp. své motivaci, připustit. Třetí rovina je teprve rovinou skutečných postojů, motivací. Badatel by si měl být vědom, že výpovědi, které zařazujeme do první roviny, nemusí vždy odrážet realitu třetí.⁶⁵ Dále upozorňuje

⁶⁴ viz. Příloha č. 2.

⁶⁵ Podrobněji: PELIKÁN, Jiří. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004. 269 s. ISBN 80-7184-569-8. s. 103.

na možnost obecné shody výpovědí dané ovlivněním respondentů celkovou atmosférou, panujícími názory, rozšiřovanou fámou, zaměnitelné za vyjádření osobních individuálních stanovisek většiny respondentů. Pokud se původ těchto informací dobře rozliší, oba druhy informací jsou v našem konkrétním případě ziskem. Naopak částí naší snahy je přes konkrétního jedince postihnout také právě celkovou atmosféru a panující názory.

Dotazník byl vypracován jako kombinace otázek s uzavřenou a volnou možností výpovědí respondenta. Přesto, že se u volných výpovědí upozorňuje na nemožnost kvantifikace dat, domníváme se, že v našem empirickém šetření je kvantifikace možná. Otázky jsou koncipovány tak, aby výpověď respondenta směřovala k člověku jako takovému, a nás zajímá pouze, zda jde o ženu či muže. Celá konstrukce dotazníku směřovala k maximálnímu jazykovému zjednodušení jednotlivých otázek. Přesto se domníváme, že s řadou otázek budou muset pomoci pedagogičtí pracovníci, kteří je budou transformovat do podoby odpovídající individuálním intelektovým možnostem respondenta, tedy do podoby jasné a srozumitelné. V tomto ohledu je vzorek respondentů, kvůli různé úrovni vzdělání a sociálním handicapům, poměrně heterogenní. S ohledem na respondenty byl stanoven i maximální počet deseti jednoduchých otázek v dotazníku.

Na začátku vytvořeného dotazníku byli respondenti osloveni a seznámeni s cílem dotazníku. Zároveň byli instruováni, jak dotazník vyplnit. Přestože byla při vyplňování nabídnuta varianta anonymity, s ohledem na předchozí zkušenost byla ponechána kolonka pro jméno respondenta, pokud se jej rozhodne svobodně uvést. Na titulní stranu dotazníku byly vybrány otázky osobního charakteru, které přispěly k náhledu na daný problém a zároveň plnily funkci pomocných otázek kontaktního typu, které měly za úkol navázat kontakt s respondentem a vytvořit důvěrnou pracovní atmosféru. V samotném dotazníku byly otázky uzavřeného charakteru. Nabízely baterii variant odpovědí, ale občas ponechávaly respondentovi i možnost vlastní odpovědi s vysvětlením své volby. Zařadili jsme i otázky otevřené, které umožňovaly respondentovi samostatné vyjádření tam, kde se nám to zdálo být vhodné. Do výpovědních otázek byly vloženy dvě relaxační, také bychom je mohli nazvat nárazníkovými. Měly za úkol připoutat pozornost a odreagovat respondenty od tématu a monotónního vyplňování. První byla otázka týkající se jejich dětských povinností, které měly doma. Cílem bylo odreagování a další motivace v práci na vyplňování dotazníku pomocí zpětnovazebního mechanismu. Úkolem zadávajícího pedagoga bylo pozitivně

ohodnotit pomoc dítěte v rodině. Podobnou relaxační otázkou bylo uvědomování si tělesnění dětí při kárání či trestu od jejich subjektivně významných osob, což respondenti vzali s humorem.

Jako druhou, doplňující techniku jsme zvolili metodu rozhovoru, který se již neopírá o písemné vyjádření respondenta, ale vychází z ústní komunikace. Využili jsme volného, nestrukturovaného rozhovoru, který měl za úkol vytvořit atmosféru důvěry, bezpečí a motivovat respondenty k práci na otázkách v předkládaném dotazníku. Průběh rozhovoru byl ovlivněn sledovaným tématem empirického šetření. Po vyplnění dotazníku měl již rozhovor doplňující charakter. Jeho úkolem bylo doplnit chybějící informace v dotazníku a zjistit možné intervenující proměnné, které působily u konkrétního respondenta. Jelikož některé otázky v dotazníku směřovaly k rodinám respondentů, byla na místě opatrnost a citlivost ze strany pedagogického personálu, který dotazník zadával. Písemný záznam z rozhovoru se pořizoval ihned na zvláštní arch papíru. Po odevzdání dotazníku respondentem provedl pedagog přepis záznamu z hovoru přímo do dotazníku či přímo ke konkrétní otázce v dotazníku. Snahou bylo používat přesné jazykové vyjádření respondenta. V případě dotazníku i rozhovoru je nutné chránit informace osobního charakteru respondenta před zneužitím.

Určitá variabilita technik je výhodou pro objektivní výzkum, ale může přinášet problémy při samotném vyhodnocování. Jako základní techniku jsme zvolili metodu dotazníku a zbylá technika rozhovoru byla doplňková, objasňující a upřesňující základní informace. S těmito vybranými technikami se setkáváme každý den při práci v reedukačním zařízení. Nejde zrovna o úroveň vědeckého zkoumání, ale významně pomáhají při odhalování problémů v osobnosti dítěte.

Velmi přínosná je osobní orientace pedagoga (zadavatele) v daném vzorku respondentů a možnost zadávání dotazníku individuálním způsobem. Díky tomu se dá tato metoda kombinovat s další upřesňující metodou.

Dotazník je složen z deseti výpovědních otázek. První polovina otázek je věnována psychosociálnímu klimatu v rodině, odvíjejícího se na základě vnímání autorit dítětem. Zbylé otázky jsou směřovány již do konkrétní reality výchovné instituce a k preferencím dítěte v oblasti autorit – ženská – mužská.

8.4. Interpretace získaných dat

Celé empirické šetření bylo provedeno za pomoci pedagogického personálu zvolených institucí. Výhodou byla poměrně rychlá návratnost dotazníků. Zpět se vrátilo 76% dotazníků, to znamená, že data jsou získaná z konečného počtu 51 respondentů.

V dotazníku bylo celkem 10 otázek. Dvě otázky neměly od začátku mít výpovědní hodnotu k dané problematice, tudíž se nepočítalo s jejich vyhodnocením. Z počtu osmi otázek se ukázaly 3 jako nosné a zbylé otázky pomáhaly v interpretaci získaných dat. Samy o sobě ale neměly takovou výpovědní hodnotu v oblasti problematiky autority, jakou jsme očekávali. Domníváme se, že to bylo způsobeno výběrem otázek směřovaných do oblasti života dítěte, které k objasnění gender preference autority příliš nepomohly.

Během vyhodnocení dotazníků a srovnávání získaných dat byla otevřena další otázka preferencí gender autorit v profesi vychovatele a učitele, kterou se budeme zabývat později. Interpretace dat získaných od respondentů je pojímána v obecnější rovině a konkrétní výsledky u konkrétních klientů jsou zajímavé pro vychovatele a jeho další výchovnou činnost s tímto klientem. Každému respondentovi, který vyplnil dotazník, bylo na začátku vyhodnocení dat přiděleno stabilní pořadové číslo, které umožňuje snadnější a rychlejší orientaci ve výsledcích.

Prvním krokem bylo vytvoření tabulky,⁶⁶ označené jako č.2, veškerých vyskytovaných jevů u konkrétních respondentů. Nevyhodnocovaly se otázky č.3 a č.6, které měly jednoznačně relaxační cíl. Otázka č.6 k danému tématu neměla relevantní vztah, ale z pohledu pedagoga měla výrazný informativní a inspirační charakter. Do úvodní tabulky (č.2) nebyla přiložena získaná data z otázky č.10.⁶⁷

Návazným krokem bylo postupné vyhodnocení všech nosných a doplňujících otázek zvlášť. Vytvořené tabulky jsou doplněny názornými grafy.⁶⁸ Na závěr, vzhledem

⁶⁶ viz. Příloha č.3.

⁶⁷ Otázka byla vyhodnocena později a konfrontována s daty v tabulce č. 1., což mělo ryze praktický charakter, který bude vysvětlen později.

⁶⁸ viz. Příloha č. 4.

k interpretaci již získaných dat, byla vytvořena tabulka č.1, která je součástí této kapitoly. Domníváme se, že tabulka má největší výpovědní hodnotu.

Žádná z využitých a zodpovězených otázek neměla výpovědní hodnotu sama o sobě. Bylo nutné hledat vzájemné souvislosti mezi otázkami, na které nás upozornila první tabulka, která je součástí přílohy č.3. Jak se ukázalo, nejpřínosnější pro interpretaci dat bylo rozdělení respondentů podle struktury jejich rodiny. Děti mající v rodině pouze jednoho z rodičů nám v podstatě působily chaos ve výsledcích.

Zaměříme se proto především na respondenty pocházející z nukleárních rodin.⁶⁹ Z vyhodnocených dotazníků daného vzorku vyplývá, že je celkem jedno, zda jde o rodiče vlastní či nevlastní. Podstatné je zastoupení jak role matky, tak otce v rodině, kteří dokáží plně zastávat především emocionální funkci v rodině, která se považuje za nejdůležitější slučovací prvek. Každá společenská role je spojena s očekáváním určitého chování, tak je tomu i v případě role matky a otce. Od nich se očekává, že dítěti poskytnou veškerou potřebnou péči, která bude saturovat jeho biologické, psychické, sociální a vývojové potřeby. Rodina tak má nezastupitelný význam a rozhodující vliv na rozvoj osobnosti dítěte. Dítě si vytváří svůj vlastní vnitřní obraz světa, který do jisté míry odpovídá tomu, jak mu rodiče realitu předkládají a jej do ní uvádějí.

Role otce se v souvislosti se společenským vývojem měnila. Muži jako živitelé rodin opouštěli rodiny a trávili mnoho času v práci. Zodpovědnost za výchovu dětí tím přecházela především na matky, otec si udržoval svůj formální status hlavy rodiny. V tradičním pojetí byl otec ochráncem a pečovatelem. Vychovával a předával svým dětem morální zásady, byl hlavou rodiny a jejím živitelem. Nástup tzv. „kultu mateřství“ sebou přinesl nekritickou víru v mateřské instinkty a zároveň podceňování role muže v rodině pro vývoj dítěte. S postupem času se ukazuje, že otec hraje v rodině nezastupitelnou roli. Roli, která vychází již ze samé podstaty mužství, která je dána specifickým mužským prožíváním, uvažováním a způsobem života vůbec. Otcové mají nezastupitelnou roli v oblasti disciplíny a autority, která je jim připisována i v rámci sociokulturních tradic. Svoji podstatu má i v případě výchovy děvčat, které díky soužití matky s otcem získávají model životní strategie pro svou budoucí rodinu a především postoj k mužům jako takovým. Jde o zkušenost, která doplňuje a komplementuje její

⁶⁹ Společenství muže, ženy a jejich dětí, které je spojeno manželskými, příbuzenskými vztahy. Legitimní sociální jednotka plodící potomky a mající zodpovědnost za jejich výchovu. Společenství těsně spjaté vztahy uvnitř i navenek.

vlastní ženskou roli. Domníváme se, že v případě výchovy chlapců je přítomnost otce v rodině stejně důležitá, v některých oblastech i důležitější. Jde nám především o přenos ryze mužských atributů z otce na chlapce, pomocí interakce a identifikace, který matka uskutečnit nemůže. Z tohoto důvodu nás zajímalo, jaké gender preference budou mít na daném vzorku chlapci ve věku 13 až 17 let, kteří jsou diagnostikováni s poruchou chování a umístěni v nápravném zařízení.

Tabulka č.1: Přehled výpovědí respondentů, kteří mají úplnou rodinu.

Číslo respondenta	Otázka č.1	Otázka č.8	Otázka č.9	Otázka č.10.	Věk
1.	ž + m	m	m	m	14
2.	ž + m	m	ž	ž + m	15
3.	ž + m	m	m	m	16
4.	ž + m	m	m	m	16
6.	ž + m	m	m	m	15
7.	ž + m	ž + m	m	m	14
9.	ž + m	instituce	m	ž + m	17
12.	ž + m	m	m	ž + m	14
14.	ž + m	-	m	ž	16
16.	ž + m	ž	ž	ž + m	14
17.	ž + m	m	m	ž + m	15
18.	ž + m	m	m	ž + m	15
20.	ž + m	ž	-	ž	14
22.	ž + m	m	ž	ž	15
23.	ž + m	ž	m	m	15
25.	ž + m	ž + m	ž	ž	15
26.	ž + m	m	m	m	16
27.	ž + m	instituce	m	ž + m	16
31.	ž + m	instituce	m	m	17
33.	ž + m	instituce	m	ž + m	16
34.	ž + m	instituce	ž	ž	17
36.	ž + m	nikoho	m	m	17
38.	ž + m	m	m	m	14
39.	ž + m	m	ž	ž + m	15
40.	ž + m	m	m	m	17
41.	ž + m	m	m	m	16
43.	ž + m	m	m	ž + m	16
44.	ž + m	ž + m	m	m	14
46.	ž + m	instituce	m	ž + m	17
49.	ž + m	m	m	m	14
51.	ž + m	m	m	m	16

Legenda: ž + m žena a muž
 ž žena
 m muž
 instituce ... reprezentována mužem/ ředitelem zařízení

V tabulce jsou zpracovány otázky rodinného modelu (otázka č.1), trestů (otázka č.8), vizuální preference pedagoga (otázka č.9) a důvěry (otázka č.10). Jak jsme již řekli, jde nám o respondenty, kteří žili v úplné rodině. Pokud se podíváme do tabulky a do přílohy č.4, kde jsou otázky rozpracovány podrobněji, zjistíme velkou preferenci muže v otázkách trestu a výběru pedagoga. Na otázku: „Od koho bys nechtěl být trestán?“, 75% dotázaných respondentů uvádí postavu muže (většinou otce) a zároveň také vybírá mužského zástupce (61%) při otázce libovolného výběru pedagoga. Domníváme se, že právě tato data nám odpovídají na náš vyřčený předpoklad gender preferencí autorit odvíjejících se z rodinného modelu, a také na předpoklad mužské kompetentnosti v poskytování zpětnovazebních mechanismů s ohledem na normy v rodině. Ukazuje se, že respondenti nejspíše nechtějí být trestáni pro ně významnou osobou, kterou je ve většině případů, muž. Což by odpovídalo i vývojovému období, v kterém se respondenti nachází. Respondenti nacházející se v období pubescence prošli již obdobím identifikace s otcem a dostávají se do období, kdy potřebují podporu v rozvoji své mužské role. To znamená, že postava otce by jim měla poskytovat zpětnovazebné mechanismy, které je podpoří v jejich sebevědomí, ale zároveň budou fungovat jako korekce jejich chování. Jejich vztahy s otcem bývají více vyhraněné směrem k mužské identitě, ve smyslu sdílení společné příslušnosti k mužské komunitě s jejími charakteristickými vztahy a loajalitou.⁷⁰

Postupně se dospívající chlapec snaží osamostatnit, avšak význam otce se pro něj nemění. Dostává se pouze na jinou rovinu. Syn se potřebuje vymezit ve vztahu k otci a vyrovnat se mu. Výsledkem by mělo být v období adolescence odpoutání se z rodinných vazeb a postupné vybudování si nové identity. Adolescenti mohou hledat dospělého, který by pro ně představoval přirozenou autoritu a choval se k nim jako k partnerům. V případě soudně nařízené náhradní výchovné péče se mohou stát přirozenou autoritou pedagogičtí pracovníci, kteří jsou v uzavřeném zařízení nejdostupnějším zdrojem autority a také pro danou chvíli nejkompetentnější osobou v okolí. Je na nich, aby toho uměli využít ve prospěch obou zúčastněných stran.

Pro doplnění informací o roli muže v rodině, je využito získaných dat z otázky č.10, kde respondenti vypovídají o gender osobě, ve kterou mají důvěru. Jde nám v podstatě o odkrytí možných propadů v otázce mužské role versus autority z pozice kompetencí

⁷⁰ Vágnerová, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0. s. 242.

nebo z pozice strachu dítěte. Protože v této otázce nenastal nijak významný propad v preferencích gender osoby, domníváme se na základě respondentových dosavadních zkušeností, že u výše zmiňovaných 61% respondentů je mužská postava vnímána a preferována jako autorita. Toto číslo nám nepřijde nijak zanedbatelné s ohledem na feministickou strukturu pedagogického personálu ve výchovně-vzdělávacích institucích. Tabulka nám odkrývá i informace o preferenci mocenské autority u některých respondentů, která je v tabulce označena jako instituce. Jelikož zástupcem institucí, kde se empirická sonda uskutečnila, jsou muži, byla preference připsána jim.

Při vyplňování dotazníků došlo k počátečnímu nedorozumění v otázce výběru osoby pedagoga. Respondenti jednotlivě označili své priority gender osoby při výběru vychovatele a učitele zvlášť. Jako vychovatel byl téměř jednoznačně preferován muž (s přívlastky - sportovní typ, sympatický, vtipný) a jako učitelka žena (s přívlastky – milá, hodná, sympatická). Domníváme se, že výběr poukazuje také mimo jiné na očekávání respondentů od pedagogického personálu v konkrétních činnostech jako je výuka, výchova a na preferenci pedagogických přístupů v nich. Celá problematika gender preferencí u vychovatele a učitele by stála za samostatný výzkum.

Přínosná byla i získaná data o osobě starší ženy, která také v dotazníku aspirovala na roli vychovatele či učitele. Nikdo z mladistvých respondentů tuto osobu nepreferoval. Což by mohlo znamenat pro starší ženy pracující v reedukační práci určitý handicap, který budou muset nahradit například svou kompetentností, spolehlivostí či jinými atributy významnými pro děti.

Výběr pedagogického personálu v dotazníku byl pro respondenty na úrovni určité abstrakce. Upřednostňovány při výběru byly dvě osoby (žena i muž) mladšího věku, které se usmívaly a na respondenty působily příjemným, bezproblémovým dojmem. Domníváme se, že u tohoto vzorku respondentů, by mohlo jít o výběr z pozice utility, tedy osobního užitku, prospěchu respondenta. Starší muž (také usmívající se) byl volen poměrně vzácně a objevili se u něj přívlastky – přísný, tvrdý, nesympatický. Tento muž mohl u respondentů s poruchami v oblasti sociálních vztahů vyvolávat pocity požadovaných povinností, disciplinovanosti ze strany muže.

Zajímavá byla také interpretace dat doplňujících otázek týkajících se oblastí péče o dítě (otázka č.2), řešení problémů (otázka č.5) a odměňování (otázka č.7). Zde byla preference gender osob celkem vyrovnaná. Nás zajímala především role muže v rodině, zda v těchto otázkách nedojde k určitému sestupu chlapské role v rodině, což se

nepotvrdilo. Osoba muže vyšla jako spolupodílník výchovy dětí a chodu celé domácnosti. Z jak velké části se opravdu muž podílí na chodu rodin, bohužel ze získaných dat nezjistíme, a ani to nebylo cílem tohoto empirického šetření. Na problematiku v této oblasti upozorňují mimo jiné i výsledky z výzkumu české rodiny, provedeném v druhé polovině 90. let 20. století pod vedením Jiřího Kovaříka a Zdeňka Matějčka. „Oba rodiče se věnovali dětem tak v jedné až dvou rodinách z deseti.“⁷¹

Problematikou funkčnosti rodin se zabývá řada profesionálů pracujících s dětmi. Pro tyto účely Dunovský vypracoval tzv. Dotazník funkčnosti rodiny (DFR), který se opírá o hodnocení osmi diagnostických kritérií. Jsou to: složení rodiny, stabilita rodiny, sociálně ekonomická situace v rodině, osobnost rodičů, osobnost sourozenců, osobnost dítěte, zájem o dítě, péče o dítě. (Sdružení Linka Bezpečí. 2005, s.18).

Na gender preferenci autorit jsme se podívali i z pohledu věku respondenta. Rozdělili jsme respondenty na základě fyziologického věku na dvě skupiny, které by měly korespondovat s vývojovými etapami pubescence a adolescence. Na základě získaných dat, se ukázala gender preference u obou skupin téměř shodná.

Závěr

Disciplína a s ní spojené atributy jsou, a dle nás i vždy budou, předmětem zájmu širokého spektra odborníků i s jejich ambivalentními postoji a názory. Je celkem jedno v jaké fázi vývoje se bude společnost či společenství lidí nacházet. Disciplína, autorita, řád budou vždy jednotící a zcelující apriorní prvky každého lidského soužití. V praktické části diplomové práce jsme se soustředili pouze na jednu stranu mince zvané disciplína a za tu považujeme autoritu, která má být garantem a nositelem kulturních a sociálních vzorců dané společnosti a tím tedy i disciplinovanosti. Disciplinovanosti, která není v rozporu s individuálním rozvojem, s kreativitou, se samostatností a odpovědností každého člověka. Zajímala nás gender preference u hochů ve vybraných reedukačních zařízeních, kterou jsme se rozhodli prostřednictvím empirického šetření zjistit.

⁷¹ Sdružení Linka Bezpečí. Děti a jejich problémy: sborník studií. 1. vyd. Praha : [s.n.], 2005. 141 s. ISBN 80-239-4482-7. s.19.

V průběhu celé empirické sondy byly děti velmi ochotné spolupracovat. Většinu dětí uspokojovala skutečnost, že jsou v dané chvíli středem pozornosti, že jim někdo naslouchá a zajímá se o jejich názory a postoje. Z pozice pedagogů, kteří celou sondu individuálně zadávali, musíme upozornit na značnou časovou dotaci této zvolené empirické metody. Jeden pedagog mohl zodpovědně zadat individuálně dotazník maximálně šesti respondentům denně.

Předvýzkumné empirické šetření odhalilo v metodě dotazníku některé nedokonalosti. Týkali se zejména otázek, které vzhledem k zvolenému souboru respondentů a vymezené časové dotaci pedagogického personálu, který dotazníky zadával, by měli být formulovány přesněji a jednomyslněji. Některé otázky se ukázaly jako málo vypovídající směrem k stanoveným předpokladům.

V průběhu přípravy empirického šetření jsme si stanovili dva předpoklady, které nám data získaná na zvoleném vzorku respondentů potvrdila.

1. U vybrané skupiny hochů se budou gender preference autorit odvíjet od rodinného modelu.

Domníváme se, že předpoklad č.1 byl provedeným empirickým šetřením u konkrétního vzorku respondentů potvrzen. Nejlépe se gender preference sledovala u nukleárních rodin. Naopak data rodiny s jedním rodičem působila při vyhodnocování chaoticky a jevila se ve výsledcích sondy nestabilně. Špatně se hledal jakýkoliv záchytný bod pro interpretaci dat. Gender preference byla u těchto respondentů poměrně rozdílná a získaná mezidata o chodu rodiny se kryla s osobou osamocené rodiče.

2. Z hlediska poskytování zpětné vazby rodinou je vnímán jako kompetentnější muž.

Jako kompetentnější v normativní oblasti prostřednictvím zpětných vazeb se nám u daného vzorku ukázal díky získaným informacím muž. Postava muže hraje jednu z hlavních rolí při řešení kázeňských problémů, a coby přirozená autorita doma u hochů. Respondenti z 61% preferují mužskou osobu i v oblasti výchovně-vzdělávací.

Výsledky empirického šetření by mohly být využity zejména při výběru pedagogického personálu pro konkrétní výchovnou skupinu. Zcela ideální se ukazuje kombinace gender osob při vedení výchovné skupiny dětí, s ohledem na gender role a s nimi spojených očekávání, životních strategií apod. Výsledky do jisté míry (vzhledem k počtu respondentů) korespondují s názory např. Matějčka o důležitosti role matky i

otce v rodině. Pokud jsou role obou rodičů v rodině funkční a přirozené, zdá se být zcela jedno, zda jde o rodiče vlastní či zda je například jeden z rodičů nevlastní. Vliv obou, svým způsobem specifických gender osob, by se měl tedy uplatňovat i u výběru a zařazení pedagogického personálu, pokud je to jen trochu reálné a uskutečnitelné.

Praktické využití získaných dat daného vzorku bychom mohli směřovat také do oblasti individuální práce s dítětem. Upravovat individuální výchovné plány u konkrétního jedince, který dle získaných dat má problémy s přijutím a respektováním mužské či ženské autority. Zařadit do plánů takové situace a podněty, které umožní jedinci v průběhu reedukace zdárně se vyrovnat se svou problémovou oblastí, a na tomto základě později volit úspěšné a přiměřené životní strategie při styku s autoritou. Důvodem je zastoupení gender autorit ve všech sférách společnosti v reálném životě, na který ho má reedukační zařízení připravovat. Navíc nerespektování autority a nedisciplinace je u těchto dětí jednou z hlavních příčin pobytu v nápravném zařízení.

Získaná data na daném vzorku ukazují i na stav nukleárních rodin (stabilní přítomnost obou výchozích rodičů) v současné době. Pouze 24% respondentů má původní nukleární rodinu.⁷²

V podstatě jakákoliv reedukační činnost by se měla odvíjet na základě zmapování aktuálního stavu rodinného zázemí u konkrétního dítěte. Zjištění rodinných preferencí, hodnotového systému, životních strategií a dalších podstatných atributů rodinného života, které budou jedním ze vstupních prekonceptů dítěte.

⁷² viz. Příloha č. 64.

Anotace

V úvodní teoretické části se diplomová práce věnuje historicko-filosoficko-pedagogickým kořenům pojmu disciplína a jejímu současnému pojetí. Disciplínu v této práci vnímáme jako zdravé, vědomé respektování norem, pravidel spojených s určitými sociálními rolemi, úkoly, povinnostmi, jednáním a to v souladu s respektováním autority. Pojem zdravé respektování pravidel, norem ale i autority, má vyjadřovat určitý individuální toleranční limit spojený s individualitou daného člověka. Práce se zabývá také otázkami normality jedince a poruchami chování u dětí.

V návaznosti na poruchu chování je další část práce situována do oblasti historie i současnosti alternativní socializace, kde má disciplína, řád své výsostní postavení. Pozornost je zde věnována specifikám reedukačního procesu, zejména klientele a výchovné metodice. V neposlední řadě se zabývá také problematikou pedagogického personálu a především jeho autoritou, jako atributem zprostředkujícím kulturní vzorce společnosti konkrétnímu jedinci. Na toto téma volně navazuje praktická část, která pomocí empirické sondy zjišťuje gender preferenci autority u dětí s nižší mentální úrovní, které jsou na základě soudního rozhodnutí vzaty z rodin a umístěny do reedukačního zařízení typu výchovný ústav.

Diplomová práce v závěru nastiňuje možné využití získaných informací pro další reedukační činnost v ústavních zařízeních.

Abstract

I write about historical, philosophical and pedagogical roots of the conception of the word discipline and its contemporary conception in the introductory theoretical part of my thesis. The word discipline in the thesis means healthy, conscious respect of norms, rules connected with specific social roles, tasks, duties, action in harmony with the respect of the authority. The conception healthy conscious respect of rules should express specific individual limit connected with the individuality of each person. My thesis also deals with questions of normality of a person and children with disorders of their behaviour.

The next part of the thesis is situated in the area of both history and the present of alternative acculturation where the discipline has its sovereign position. Here I focus

attention on specifics of re-education process, particularly clientage and educational methodology. Hereafter I also write about the problems of pedagogical staff and particularly about staff's authority like the attribute which arranges cultural formulas of society to a particular individual. This topic is combined with the practical part of the thesis which finds out gender preference of authority of the children with lower mental level that are, owing to the judicial decision, taken from their families and given to re-educational facilities – educational institution.

The end of my thesis sketches possible utilization of acquired information for next reeducational activity at institutional facilities.

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do příloženého seznamu.

V Praze dne 15.12.2008

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum

Literatura

- ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filosofie*. Karel Šprunk. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. 377 s. ISBN 80-7178-804-X.
- BENDL, Stanislav. *Kázeň ve škole : Metody a strategie*. 1. vyd. Praha : ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.
- BENDL, Stanislav. *Strašidlo nekázně : aneb východisko ze školských labyrintů*. 1. vyd. Praha : TH, 1998. 230 s. ISBN 80-86065-13-8.
- BREZINKA, Wolfgang. *Základy filozofie výchovy*. 1. vyd. Praha : ZVON, 1996. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
- CIPRO, Miroslav. *Dialektika výchovy*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 115 s.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1993. 414 s. ISBN 80-7066-534-3.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi : Příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- FOUCAULT, Michel. *Dějiny šílenství : Hledání historických kořenů pojmu duševní choroby*. Věra Dvořáková. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1993. 209 s. ISBN 80-7106-085-2.
- FRANKL, George. *Archeologie mysli: sociální dějiny nevědomí - 1.část*. 1. vyd. Praha : Porátl, 2003. ISBN 80-7118-692-6.
- GILLERNOVÁ, Ilona a kolektiv. *Slovník základních pojmů z psychologie*. 1. vyd. Praha : Fortuna, 2000. 80 s. ISBN 80-7168-683-2.
- HELUS, Zdeněk. *Vyznat se v dětech*. 2. dopl. vyd. Praha : SPN, 1987. 216 s. ISBN 14-186-87.
- HEWSTONE, Miles, STROEBE, Wolfgang. *Sociální psychologie : Moderní učebnice sociální psychologie*. Dagmar Brejlová a Pavla Le Roch. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 769 s. ISBN 80-7367-092-5.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele : Vybraná témata*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2002. 125 s. ISBN 80-246-0436-1.
- ILJINOVÁ, T. A.: *Pedagogika*. Praha 1972, s. 450.
- JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. 165 s.

- JEDLIČKA, R., et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. 1. vyd. Praha : Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.
- KANT, Immanuel. *Kritika čistého rozumu*. J. Chotaš. 1. vyd. Praha : Oikogmenh, 2001. 567 s. ISBN 80-7298-035-1.
- KASÍKOVÁ, Hana, VALIŠOVÁ, Alena, a kolektiv. *Pedagogické otázky současnosti*. 1. vyd. Praha : ISV, 1994. 124 s. ISBN 80-85866-05-6.
- KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 4. rozš. vyd. Praha : SLON, 1997. 181 s. ISBN 80-85850-25-7.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika analitická*. H. Businská. 1. vyd. Praha : Samec, 1946. 112 s.
- MATĚJČEK, Zdeněk, MÁROVÁ, Zdeňka, RADVANOVÁ, Senta. *Výchova dětí v neúplné rodině*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 112 s.
- MATĚJČEK, Zdeněk, et al. *Co děti nejvíc potřebují: Potřeba otevřené budoucnosti, Mateřská a otcovská identita, Jistota namísto úzkosti, Problém týrání dětí*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 108 s. ISBN 80-7178-853-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha : Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-494-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní: Rádci pro rodiče a vychovatele*. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. 98 s. ISBN 80-85282-83-6.
- MATOUŠEK, Oldřich, KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003. 344 s. ISBN 80-7178-771-X.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. rozš. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství, 1997. 144 s. ISBN 80-85850-24-9.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. 1. vyd. Praha : SLON, 1995. 138 s. ISBN 80-85850-08-7.
- MORKES, František. *Postižený člověk v dějinách*. Gaudeamus 2005.
- MUHLPACHR, Pavel. *Vývoj ústavní péče :Filosoficko-historický pohled*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2000. 50 s.
- MUCHA, Ivan. *Symboly v jednání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2000. 193 s. ISBN 80-246-0012-9.
- NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství : Struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 159 s. ISBN 80-7178-197-5.

- PECHA, Libor. *A.S.Makarenko : ze života a díla revolucionáře v pedagogice*. 1. vyd. Praha : SPN, 1975. 180 s.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. 2. vyd. Praha : ISV, 2004. 123 s. ISBN 80-86642-31-3.
- PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být : Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava : Amosium, 1995. 234 s.
- PELIKÁN, Jiří. *Úvod do teoretické problematiky mravní výchovy*. Praha: SPN.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004. 269 s. ISBN 80-7184-569-8.
- PEŠATOVÁ, I. *Vybrané kapitoly z etopedie I.díl*. Liberec.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování : Praktická příručka*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- POLIŠENSKÝ, Josef, et al. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. 1. vyd. Praha : SLON, 1987. 178 s.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha : Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- RICH, J. M.: *Discipline and Authority in School and Family*. New York 1982.
- ROTTEROVÁ, Božena. *Kázeň a problematika jejího vytváření*. 1. vyd. Praha : Universita Karlova, 1973. 150 s.
- Sbírka zákonů č.109/2002 : *Výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovná péče ve školských zařízeních*. [s.l.] : [s.n.], 2002. s. 2978-2991
- SCHMID, V. *Kognitivně behaviorální terapie*. Buškovice. Zatím nepublikováno.
- Sdružení Linka Bezpečí. *Děti a jejich problémy : sborník studií*. 1. vyd. Praha : [s.n.], 2005. 141 s. ISBN 80-239-4482-7.
- SMOLÍK, Arnošt. *Autorita v práci s výchovnou skupinou, v podmínkách výchovného ústavu*. [s.l.], 2002. 113 s. UK Praha, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Alena Vališová, CSc.
- SMOLÍK, Arnošt. *Ústavní výchova a sociokulturní specifika romských dětí*. [s.l.], 2005. 121 s. UK Praha, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí rigorózní práce Doc. PhDr. Alena Vališová, CSc.

- SOROKIN, P.A. *Sociological Theories of Today*. 1966.
- STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I.* 1. vyd. Brno : Paido, 1998. 189 s. ISBN 80-85931-61-3.
- STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Studie z teorie a metodiky výchovy I.* 2. vyd. Brno : MSD, 2004. 155 s. ISBN 80-86633-21-7.
- SYŘIŠŤOVÁ, Eva, et al. *Normalita osobnosti*. 1. vyd. Praha : AVICENUM, 1972. 231 s.
- TRETERA, Ivo. *J.F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1989. 474 s.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese : Variabilita a patologie lidské psychiky*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 444 s. ISBN 80-7178-214-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VALIŠOVÁ, Alena, ŠUBRT, Richard. *Jak získat a neztratit autoritu : aneb proč má maminka vždycky pravdu*. 1. vyd. Praha : ISV, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-29-1.
- WEBER, Max. *Autorita, etika a společnost : Pohled sociologa do dějin*. Jan Škoda. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1997. 294 s. ISBN 80-204-0611-5.
- MŠMT. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 24.září 2004*.

Internetové odkazy

- Johann Friedrich Herbart* [online]. 2002 [cit. 2008-11-24]. Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/>>.
- Kdo byl Antonín Makarenko?* [online]. 23.července 2006 [cit. 2008-11-24]. Dostupný z WWW: <www.novysmer.cz/>.

Příloha č. 1

1. CO JE PROBLÉM

- popis problémové situace na úrovni projevů chování; pro koho, KDY, KDE, JAK, KDO, CO, v jakém prostředí; v jakém kontextu; zúčastněné osoby; formulace problému (projevy chování) ve všech modalitách a dimenzích

2. CÍL

- jak má vypadat popis na úrovni projevů chování – žádoucí chování, nepřítomnost problémového, přítomnost žádoucího, konkretizace, operacionalizace (na čem se to pozná)

3. ANALÝZA vzniku, vývoje a současnosti

behaviorální modely vývoj v rámci KBT

klasické podmiňování NP → NR

vyhýbavé chování NP + PP → NP

syst.desenzitivace PP → PR

aversivní terapie, zaplavení a další

operantní podmiňování P → R → N veškeré chování je naučené, účelové



sociální učení nápodobou kognitivní zmapování, vhled → objevení „nového chování“, význam vzoru

KBT P → O → R → N význam kognitivních procesů, příčinou problémů je určitý způsob myšlení, vnímání, prožívání a chování, jde o změnu těchto způsobů

Chování - dimenze (frekvence, délka, intenzita)

- modality (kognitivní, afektivní, fyziologická, motorická)

4. STANOVENÍ HYPOTÉZY

- co dané chování spouští a udržuje, jaké jsou pravděpodobné zisky, jaké jsou alternativy apod.

5. BEHAVIORÁLNÍ PLÁN

- co budeme ovlivňovat a jak; co máme k dispozici; jaké strategie selhaly; jaké jsme nevyzkoušeli; jaké prostředky ovlivňování se osvědčily; systematická manipulace se spouštěči a následky (teorie učení, zpevnování, vyhasínání)

6. PRŮBĚŽNÉ VYHODNOCOVÁNÍ

- dotazníky, záznamy, škály, monitorování co, se daří, co ne, proč, co by se dalo dělat jinak, na čem změnu poznáme

7. OVĚŘOVÁNÍ V PRAXI

- korekce vstupních předpokladů, zkoušení nového chování v reálných situacích, nácvik dovedností

Příloha č. 2

Empirické šetření

Vážení přátelé,

prosím Vás o vyplnění následujícího empirického šetření. Jeho cílem je poskytnout základní informace v oblasti autority u dětí v reedukačním zařízení. Údajů a zjištěných výsledků nebude zneužito a budou použity pouze pro mou vlastní potřebu, jako součást mé diplomové práce. Dotazník je možno vyplnit anonymně (bez udání jména).

Předem Vám děkuji za Vaši ochotu, trpělivost a porozumění.

Věra Smolíková

Dotazník vyplňuj postupně. Vybrané odpovědi zakroužkuj nebo zodpověz. Snaž se, svůj výběr, pokud to jde, vždy zdůvodnit.

Jméno:

Věk:

Současnost: vychovatel (zakroužkuj) 2x žena 2x muž žena + muž

1. Doma bydlíš s (sourozence nyní nepočítáme):

- a. s vlastní matkou – s vlastním otcem;
- b. s vlastní matkou – s nevlastním otcem;
- c. s nevlastní matkou – s vlastním otcem;
- d. s nevlastní matkou – s nevlastním otcem;
- e. pouze s matkou;
- f. pouze s otcem;
- g. s jiným rodinným příslušníkem.

2. Kdo se o tebe v rodině stará (staral)?

- a. máma a táta;
- b. máma;
- c. táta;
- d. někdo jiný z rodiny
- e. nikdo se nestará (nestaral).

3. Co jsi měl doma za povinnosti, s čím jsi musel pomáhat?

.....
.....

4. Kdo z výše jmenovaných, v případě nutnosti, tě doma káral, trestal?

.....

5. Kdo s tebou doma řešil problémy?

- a. máma i táta;
- b. máma;
- c. táta;
- d. někdo jiný z rodiny

6. Zkus si vzpomenout na tvé pocity, když tě někdo z uvedených káral či trestal. Zkus zakroužkovat oblast na svém těle a pojmenovat ji, kde jsi cítil nepříjemné pocity, tlak apod.



otec



matka



vychovatel

7. Od koho bys chtěl být odměněn a proč?

.....
.....

8. Od koho bys nechtěl být trestán a proč?

.....
.....

9. Vyber si vychovatele či učitele. Zdůvodni proč, jsi obrázek osoby vybral či proč ne.



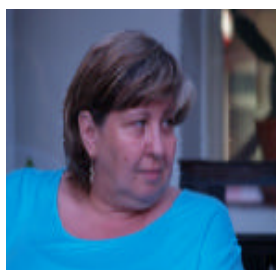
a.
.....



b.
.....



c.
.....



d.
.....



Mé foto je pouze pro zasmání!!!

10. Máš zde v ústavu či venku (doma) dospělou osobu, které si vážíš a věříš jí?

Koho?

Proč?

Děkuji Ti za ochotu a za čas strávený vyplňováním tohoto dotazníku.

Vdne 2008

Příloha č. 3

Tabulka č.2: Komplexní přehled výpovědí respondentů

Číslo respondenta	Otázka č.1	Otázka č.2	Otázka č.4	Otázka č.5	Otázka č.7	Otázka č.8	Otázka č.9	Pohlaví	Věk
1.	ž + m	ž + m	m	ž + m	ž	m	m	m	14
2.	ž + m	ž + m	ž	m	ž	m	ž	m	15
3.	ž + m	ž + m	m	m	ž	m	m	m	16
4.	ž + m	ž + m	m	ž	instituce	m	m	m	16
5.	ž	ž	ž + m	ž + m	m	nikoho	ž	m	13
6.	ž + m	ž	m	m	ž	m	m	m	15
7.	ž + m	m	nikdo		ž + m	ž + m	m	m	14
8.	ž	ž	ž + m	ž	ž	m	m	m	14
9.	ž + m	ž + m	ž + m	ž + m	ž + m	instituce	m	m	17
10.	m	m	m	-	nikoho	instituce	m	m	15
11.	ž	ž + m	nikdo	ž + m	instituce	m	ž	m	17
12.	ž + m	ž + m	m	ž + m	instituce	m	m	m	14
13.	ž	ž	m	ž	instituce	ž	ž	m	17
14.	ž + m	ž	m	ž	bůh	-	m	m	16
15.	m	m	m	m	ž	ž	ž	m	15
16.	ž + m	ž + m	ž + m	m	ž + m	ž	ž	m	14
17.	ž + m	ž + m	ž	ž + m	ž	m	m	m	15
18.	ž + m	ž + m	nikdo	ž + m	m	m	m	m	15
19.	ž	ž	m	ž	ž	nikoho	-	m	17
20.	ž + m	m	nikdo	ž + m	ž	ž	-	m	14
21.	ž	ž + m	ž + m	ž + m	ž + m	m	ž	m	13
22.	ž + m	ž	m	ž	ž + m	m	ž	m	15
23.	ž + m	ž + m	ž + m	ž + m	m	ž	m	m	15
24.	ž	ž	nikdo	ž	ž	m	m	m	13
25.	ž + m	m	ž + m	ž + m	ž + m	ž + m	ž	m	15
26.	ž + m	m	ž	m	ž + m	m	m	m	16
27.	ž + m	m	ž	m	m	instituce	m	m	16
28.	ž	ž	ž	ž	ž	ž	m	m	14
29.	ž	ž	ž	ž	ž	instituce	ž	m	17
30.	ž	ž	-	ž	ž	instituce	m	m	16
31.	ž + m	ž + m	-	ž	ž	instituce	m	m	17
32.	ž	ž	ž	ž + m	ž	m	m	m	14
33.	ž + m	nikdo	ž	ž	instituce	instituce	m	m	16
34.	ž + m	ž + m	ž	ž	ž	instituce	ž	m	17
35.	ž	ž	ž + m	ž	ž + m	m	ž	m	17
36.	ž + m	ž + m	m	ž + m	m	nikoho	m	m	17
37.	ž	ž	nikdo	ž	ž	instituce	ž	m	16
38.	ž + m	ž + m	m	ž + m	ž	m	m	m	14
39.	ž + m	ž + m	ž	m	ž	m	ž	m	15
40.	ž + m	ž + m	m	m	ž	m	m	m	17
41.	ž + m	ž + m	m	ž	instituce	m	m	m	16
42.	ž	ž	ž + m	ž + m	m	nikoho	ž	m	13

43.	ž + m	ž	m	m	ž	m	m	m	16
44.	ž + m	m	nikdo	ž + m	ž + m	ž + m	m	m	14
45.	ž	ž	ž + m	ž	ž	m	m	m	14
46.	ž + m	ž + m	ž + m	ž + m	ž + m	instituce	m	m	17
47.	m	m	m	-	nikoho	instituce	m	m	15
48.	ž	ž + m	nikdo	ž + m	instituce	m	ž	m	17
49.	ž + m	ž + m	m	ž + m	instituce	m	m	m	14
50.	ž	ž	m	ž	instituce	ž	ž	m	17
51.	ž + m	ž	m	ž	m	m	m	m	16

Legenda: ž + m žena a muž
 ž žena
 m muž
 instituce ... reprezentována mužem/ ředitelem
 zařízení

Příloha č. 4

Tabulka č.3: Výpovědi respondentů k otázce č.1

Doma bydlíš s (sourozence nyní nepočítáme):

- a. s vlastní matkou – s vlastním otcem;
- b. s vlastní matkou – s nevlastním otcem;
- c. s nevlastní matkou – s vlastním otcem;
- d. s nevlastní matkou – s nevlastním otcem;
- e. pouze s matkou;
- f. pouze s otcem;
- g. s jiným rodinným příslušníkem.

Číslo respondent	a	b	c	d	e	f	g
1.	a	-	-	-	-	-	-
2.	-	a	-	-	-	-	-
3.	a	-	-	-	-	-	-
4.	-	-	-	-	-	-	a
5.	-	-	-	-	a	-	-
6.	-	a	-	-	-	-	-
7.	-	-	a	-	-	-	-
8.	-	-	-	-	a	-	-
9.	-	a	-	-	-	-	-
10.	-	-	-	-	-	a	-
11.	-	-	-	-	a	-	-
12.	a	-	-	-	-	-	-
13.	-	-	-	-	a	-	-
14.	-	a	-	-	-	-	-
15.	-	-	-	-	-	a	-
16.	a	-	-	-	-	-	-
17.	-	a	-	-	-	-	-
18.	a	-	-	-	-	-	-
19.	-	-	-	-	a	-	-
20.	a	-	-	-	-	-	-
21.	-	-	-	-	a	-	-
22.	a	-	-	-	-	-	-
23.	a	-	-	-	-	-	-
24.	-	-	-	-	a	-	-
25.	-	-	a	-	-	-	-
26.	-	-	-	a	-	-	-
27.	-	-	-	a	-	-	-
28.	-	-	-	-	a	-	-
29.	-	-	-	-	a	-	-
30.	-	-	-	-	a	-	-
31.	-	a	-	-	-	-	-

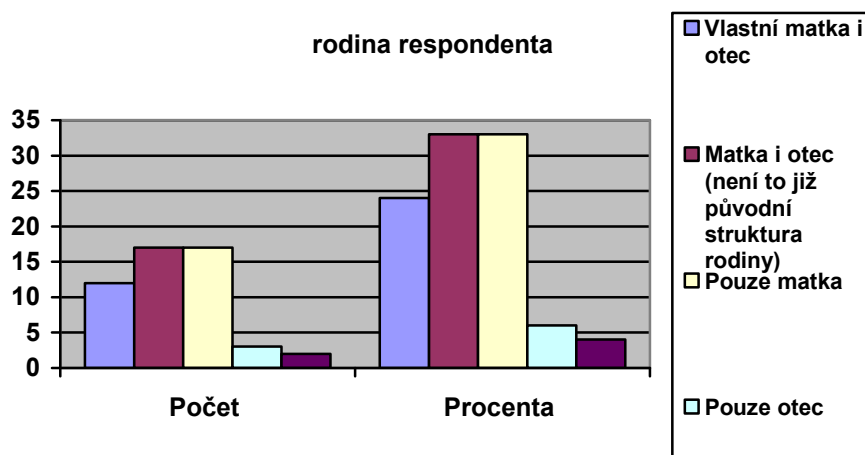
32.	-	-	-	-	a	-	-
33.	-	a	-	-	-	-	-
34.	-	a	-	-	-	-	-
35.	-	-	-	-	a	-	-
36.	a	-	-	-	-	-	-
37.	-	-	-	-	a	-	-
38.	a	-	-	-	-	-	-
39.	-	a	-	-	-	-	-
40.	a	-	-	-	-	-	-
41.	-	-	-	-	-	-	a
42.	-	-	-	-	a	-	-
43.	-	a	-	-	-	-	-
44.	-	-	a	-	-	-	-
45.	-	-	-	-	a	-	-
46.	-	a	-	-	-	-	-
47.	-	-	-	-	-	a	-
48.	-	-	-	-	a	-	-
49.	a	-	-	-	-	-	-
50.	-	-	-	-	a	-	-
51.	-	a	-	-	-	-	-

Legenda: a – souhlasná odpověď

Tabulka č.4: Výpočet absolutní a relativní četnosti k otázce č.1

Popis	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vlastní matka i otec	12	23,5
Matka i otec (není to již původní struktura rodiny)	17	33,3
Pouze matka	17	33,3
Pouze otec	3	5,9
Babička a děda	2	4

Obr.č.2. k tabulce č.4: Grafické znázornění výsledků absolutní a relativní četnosti k otázce č.1



Tabulka č.5: Výpovědi respondentů k otázce č.4

Kdo z výše jmenovaných, v případě nutnosti, tě doma káral, trestal?

Číslo respondent	ž + m	ž	m
1.	-	-	a
2.	-	a	-
3.	-	-	a
4.	-	-	a
5.	a	-	-
6.	-	-	a
7.	-	-	-
8.	a	-	-
9.	a	-	-
10.	-	-	a
11.	-	-	-
12.	-	-	a
13.	-	-	a
14.	-	-	a
15.	-	-	a
16.	a	-	-
17.	-	a	-
18.	-	-	-
19.	-	-	a
20.	-	-	-
21.	a	-	-

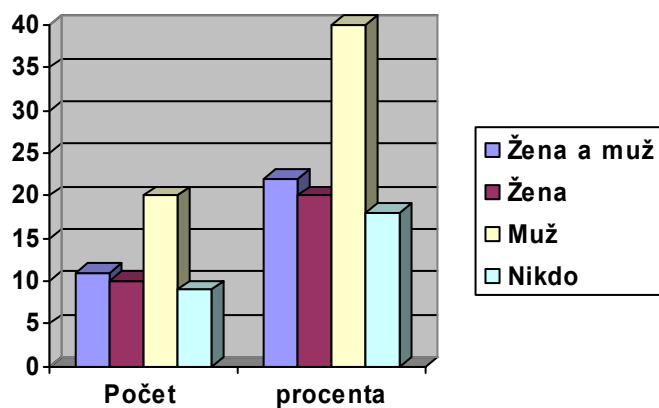
22.	-	-	a
23.	a	-	-
24.	-	-	-
25.	a	-	-
26.	-	a	-
27.	-	a	-
28.	-	a	-
29.	-	a	-
30.	-	-	-
31.	-	-	-
32.	-	a	-
33.	-	a	-
34.	-	a	-
35.	a	-	-
36.	-	-	a
37.	-	-	-
38.	-	-	a
39.	-	a	-
40.	-	-	a
41.	-	-	a
42.	a	-	-
43.	-	-	a
44.	-	-	-
45.	a	-	-
46.	a	-	-
47.	-	-	a
48.	-	-	-
49.	-	-	a
50.	-	-	a
51.	-	-	a

Legenda: ž + m žena a muž
 ž žena
 m muž
 a ano

Tabulka č.6: Výpočet absolutní a relativní četnosti k otázce č.4

Popis	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žena a muž	11	21,6
Žena	10	19,6
Muž	20	39,2
Nikdo	10	19,6

Obr.č.3. k tabulce č.6: Grafické znázornění výsledků absolutní a relativní četnosti k otázce č.4



Tabulka č.7: Výpovědi respondentů k otázce č.7

Od koho, bys chtěl být odměněn a proč?

Číslo respondent	ž+m	ž	m	instituce
1.	-	a	-	-
2.	-	a	-	-
3.	-	a	-	-
4.	-	-	-	a
5.	-	-	a	-
6.	-	a	-	-
7.	a	-	-	-
8.	-	a	-	-
9.	a	-	-	-
10.	-	-	-	-
11.	-	-	-	a
12.	a	-	-	-
13.	-	-	-	a
14.	-	-	-	-
15.	-	a	-	-
16.	a	-	-	-
17.	-	a	-	-
18.	-	-	a	-
19.	-	a	-	-
20.	-	a	-	-
21.	a	-	-	-
22.	a	-	-	-
23.	-	-	a	-

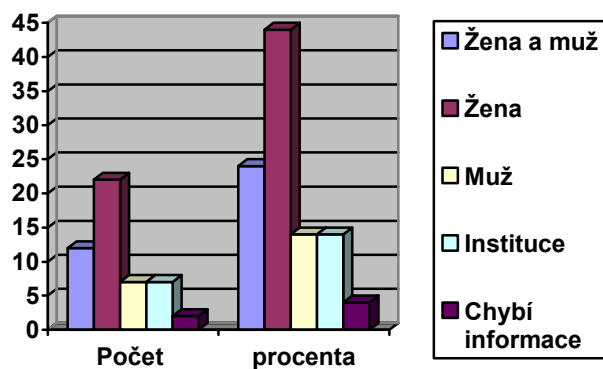
24.	-	a	-	-
25.	a	-	-	-
26.	a	-	-	-
27.	-	-	a	-
28.	-	a	-	-
29.	-	a	-	-
30.	-	a	-	-
31.	-	a	-	-
32.	-	a	-	-
33.	-	-	-	a
34.	-	a	-	-
35.	a	-	-	-
36.	-	-	a	-
37.	-	a	-	-
38.	-	a	-	-
39.	-	a	-	-
40.	-	a	-	-
41.	-	-	-	a
42.	-	-	a	-
43.	-	a	-	-
44.	a	-	-	-
45.	-	a	-	-
46.	a	-	-	-
47.	-	-	-	-
48.	-	-	-	a
49.	a	-	-	-
50.	-	-	-	a
51.	-	-	m	-

Legenda: ž + m žena a muž
 ž žena
 m muž
 instituce ... reprezentována mužem/ ředitelem
 zařízení
 a ano

Tabulka č.8: Výpočet absolutní a relativní četnosti k otázce č.7

Popis	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žena a muž	12	23,5
Žena	22	43,2
Muž	7	13,7
Instituce	7	13,7
Chybí informace	3	5,9

Obr.č.4. k tabulce č.8: Grafické znázornění výsledků absolutní a relativní četnosti k otázce č.7



Tabulka č.9: Výpovědi respondentů k otázce č.8

Od koho, bys nechtěl být trestán a proč?

Číslo respondent	ž+m	ž	m	instituce
1.	-	-	a	-
2.	-	-	a	-
3.	-	-	a	-
4.	-	-	a	-
5.	-	-	-	-
6.	-	-	a	-
7.	-	-	a	-
8.	-	-	a	-
9.	-	-	-	a
10.	-	-	-	a
11.	-	-	a	-
12.	-	-	a	-
13.	-	a	-	-
14.	-	-	-	-
15.	-	a	-	-
16.	-	a	-	-
17.	-	-	a	-
18.	-	-	a	-
19.	-	-	-	-
20.	-	a	-	-
21.	-	-	a	-
22.	-	-	a	-
23.	-	a	-	-
24.	-	-	a	-

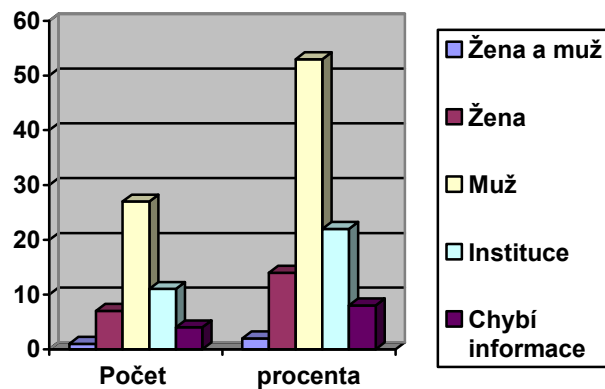
25.	a	-	-	-
26.	-	-	a	-
27.	-	-	-	a
28.	-	a	-	-
29.	-	-	-	a
30.	-	-	-	a
31.	-	-	-	a
32.	-	-	a	-
33.	-	-	-	a
34.	-	-	-	a
35.	-	-	a	-
36.	-	-	-	-
37.	-	-	-	a
38.	-	-	a	-
39.	-	-	a	-
40.	-	-	a	-
41.	-	-	a	-
42.	-	-	-	-
43.	-	-	a	-
44.	-	-	a	-
45.	-	-	a	-
46.	-	-	-	a
47.	-	-	-	a
48.	-	-	a	-
49.	-	-	a	-
50.	-	a	-	-
51.	-	-	a	-

Legenda: ž + m žena a muž
 ž žena
 m muž
 instituce ... reprezentována mužem/ ředitelem
 zařízení
 a ano

Tabulka č.10: Výpočet absolutní a relativní četnosti k otázce č.8

Popis	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žena a muž	1	2
Žena	7	13,7
Muž	27	52,9
Instituce	11	21,6
Chybí informace	4	9,8

Obr.č.5. k tabulce č.10: Grafické znázornění výsledků absolutní a relativní četnosti k otázce č.8



Tabulka č.11: Výpovědi respondentů k otázce č.9

Vyber si vychovatele či učitele. Zdůvodni proč, jsi obrázek osoby vybral či proč ne.

- a. starší muž
- b. mladší muž
- c. mladší žena
- d. starší žena

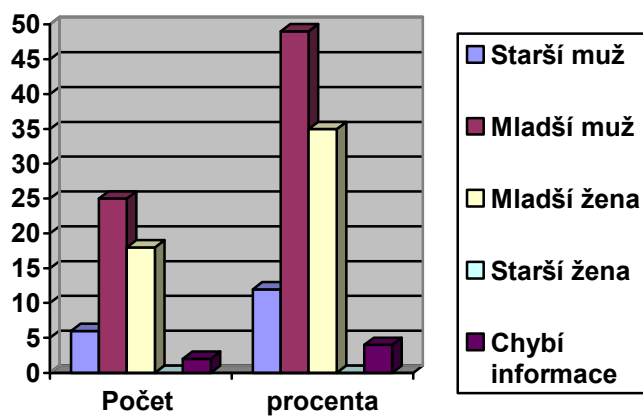
Číslo respondent	a	b	c	d
1.	-	a	-	-
2.	-	-	a	-
3.	-	a	-	-
4.	-	a	-	-
5.	-	-	a	-
6.	-	a	-	-
7.	-	-	a	-
8.	a	-	-	-
9.	-	a	-	-
10.	-	a	-	-
11.	-	-	a	-
12.	-	a	-	-
13.	-	-	a	-
14.	-	a	-	-
15.	a	-	-	-
16.	-	-	a	-
17.	a	-	-	-
18.	-	a	-	-
19.	-	-	-	-

20.	-	-	-	-
21.	-	-	a	-
22.	-	-	a	-
23.	-	a	-	-
24.	-	a	-	-
25.	-	-	a	-
26.	a	-	-	-
27.	-	a	-	-
28.	-	a	-	-
29.	-	-	a	-
30.	-	a	-	-
31.	-	a	-	-
32.	-	a	-	-
33.	-	a	-	-
34.	-	-	a	-
35.	-	-	a	-
36.	a	-	-	-
37.	-	-	a	-
38.	-	a	-	-
39.	-	-	a	-
40.	-	a	-	-
41.	-	a	-	-
42.	-	-	a	-
43.	-	a	-	-
44.	-	-	a	-
45.	a	-	-	-
46.	-	a	-	-
47.	-	a	-	-
48.	-	-	a	-
49.	-	a	-	-
50.	-	-	a	-
51.	-	a	-	-

Tabulka č.12: Výpočet absolutní a relativní četnosti k otázce č.9

Popis	Absolutní četnost	Relativní četnost
Starší muž	6	11,8
Mladší muž	25	49
Mladší žena	18	35,3
Starší žena	0	0
Chybí informace	2	3,9

Obr.č.6. k tabulce.č.12: Grafické znázornění výsledků absolutní a relativní četnosti k otázce č.9



Tabulka č.13: Výpočet absolutní a relativní četnosti k otázce č.9, z pohledu výběru pouze muž či žena.

Popis	Absolutní četnost	Relativní četnost
Muž	31	60,8
Žena	18	35,3
Není info.	2	3,9

Obr.č.7. k tabulce č.13: Grafické znázornění výsledků absolutní a relativní četnosti k otázce č.9, z pohledu výběru pouze muž či žena.

