

# Sociální vztahy mezi dětmi ve výchovných ústavech

Bc. Iva Schottlová

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Iva Schottlová**  
Osobní číslo: **H21314**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Sociální vztahy mezi dětmi ve výchovných ústavech**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti teorie sociálního klimatu, problémové mládeže a prostředí výchovných ústavů.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

HAYESOVÁ, Nicky, 2007. Základy sociální psychologie. Portál: Praha. ISBN: 978-80-262-0534-0.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANSKÝ, Pavel, 2014. Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Hradec Králové: Gaudemus. ISBN 978-80-7435-534-9.

NOVOTNÁ, Eliška, 2010. Sociologie sociálních skupin. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2957-2.

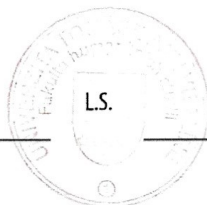
SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. Emoce a interpersonální vztahy. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3311-1.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**  
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 14.3.2023 .....

 **Univerzita Tomáše Bati**  
**Fakulta humanitních studií**

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá sociálními vztahy mezi dětmi ve výchovných ústavech. Cílem bylo porozumět vztahu mezi naplněním základních potřeb dětí a vztahy v kolektivu skupiny výchovného ústavu. Zajímá nás, jaký vliv mají tyto potřeby na kvalitu vztahů mezi jedinci dané skupiny, jak se liší hodnoty respondentů v jednotlivých kategoriích pocitů a zda respondenti, kteří mají naplněné základní potřeby, jsou vnímavější k osamocným jedincům ve skupině. Výzkum proběhl dotazníkovým šetřením, reflektující potřeby a komunikační zdatnost dětí s poruchami chování. Dotazník se skládal ze tří okruhů, reflektující výzkumné otázky. Jeho první okruh byl inspirován Maslowovou pyramidou hodnot, obsahující sémantický diferenciál k vyjádření pocitů respondentů ve skupině, druhý okruh byl výrokový, týkající se vztahů s ostatními členy skupiny. Třetí okruh se zaměřoval na respondentovo vnímání vztahů mezi ostatními členy skupiny. Ve druhém a třetím okruhu respondent odpovídal podle Likertovy škály. Pro analýzu dat byla použita statistická metoda – Spearmanova korelace. Výsledky výzkumu zjistily, že respondenti, kteří mají naplněné základní potřeby a cítí se dobře v kolektivu skupiny, častěji uvádí pozitivnější vztahy mezi ostatními členy skupiny. Analýza ukázala středně silnou korelaci mezi pocitem pohody ve skupině a vnímáním vztahů mezi ostatními členy skupiny. Existuje několik vysvětlení pro toto zjištění, jako například kognitivní disonance nebo selektivní vnímání. Respondenti, kteří se cítí dobře ve skupině, pravděpodobně vnímají pozitivnější vztahy s ostatními členy skupiny, zatímco respondenti, kteří se necítí dobře ve skupině, pravděpodobně vnímají negativnější vztahy.

**Klíčová slova:** sociální vztahy, děti, výchovné ústavy, kolektiv, vnímání vztahů, role, klima

## **ABSTRACT**

This thesis deals with social relations between children in educational institutions. The aim was to understand the relationship between the fulfilment of children's basic needs and the relationships within the collective group of the educational institution. We are interested in how these needs affect the quality of relationships between individuals in a given group, how respondents' values differ across the categories of feelings, and whether respondents who have basic needs met are more receptive to lonely individuals in the group. The research was conducted through a questionnaire survey, reflecting the needs and communication skills of children with conduct disorders. The questionnaire consisted of three headings, reflecting the research questions. Its first heading was inspired by Maslow's pyramid of values, containing a semantic differential to express the feelings of the respondents in the group, while the second heading was propositional, concerning relationships with other group members. The third heading focused on the respondent's perception of relationships with other group members. In the second and third circles, the respondent answered according to a Likert scale. The statistical method used for data analysis was Spearman correlation. The results of the research found that respondents who have their basic needs met and feel comfortable in the group collective are more likely to report more positive relationships between other group members. The analysis showed a moderately strong correlation between feeling comfortable in a group and perceived relationships among other group members. There are several explanations for this finding, such as cognitive dissonance or selective perception. Respondents who feel comfortable in a group are likely to perceive more positive relationships with other group members, whereas respondents who do not feel comfortable in a group are likely to perceive more negative relationships.

**Keywords:** social relations, children, detention centres, group, perception of relationships, climate, role

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Janě Martinové Ph.D. MBA, vedoucí mé diplomové práce, za odborné rady a připomínky a za trpělivost při jejím vypracování. Děkuji také svým nejbližším za jejich podporu po celou dobu studia.

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



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA VS. RODINNÁ VÝCHOVA</b> .....	<b>14</b>
1.1 HISTORIE A VÝZNAM VÝCHOVNÝCH ÚSTAVŮ .....	14
1.2 UMÍSTĚNÍ DO VÝCHOVNÉHO ÚSTAVU .....	15
1.3 RODINA A JEJÍ FUNKCE .....	16
1.4 VLIV VRSTEVNICKÝCH SKUPIN .....	18
<b>2 SOCIÁLNÍ VZTAHY A SKUPINOVÁ STRUKTURA</b> .....	<b>20</b>
2.1 SOCIÁLNÍ VZTAHY A ČINITELE SOCIALIZACE .....	20
2.2 STRUKTURA SKUPINY .....	20
2.3 DYNAMIKA SKUPINY .....	21
2.4 MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA .....	23
2.4.1 Vliv sociální skupiny na jednotlivce .....	24
2.4.2 Skupinový konformismus .....	25
<b>3 SKUPINOVÉ ROLE A KLIMA VE VÝCHOVNÝCH ÚSTAVECH</b> .....	<b>28</b>
3.1 PROSTŘEDÍ - ATMOSFÉRA – KLIMA .....	28
3.2 SKUPINOVÉ ROLE – POZICE.....	30
3.3 VYCHOVATEL JAKO SPOLUTVŮRCE KLIMATU .....	32
<b>4 KOMUNIKACE VE SKUPINĚ</b> .....	<b>35</b>
4.1 TYPY KOMUNIKACE.....	35
4.2 KOMUNIKAČNÍ SITUACE .....	37
4.3 NEADEKVÁTNÍ ZPŮSOBY KOMUNIKACE.....	38
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>40</b>
<b>5 ZKOUMANÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU</b> .....	<b>41</b>
<b>6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	<b>42</b>
<b>7 VÝZKUMNÝ VZOREK</b> .....	<b>44</b>
<b>8 DATA A NÁSTROJE</b> .....	<b>45</b>
8.1 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	45
8.2 ORGANIZACE TESTOVÁNÍ .....	46
8.3 ANALÝZA DAT.....	46
<b>9 VÝSLEDKY</b> .....	<b>48</b>
9.1 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č.1 .....	48
9.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č.2 .....	51
9.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č.3 .....	53

<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>55</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>56</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>59</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>61</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>62</b>

## ÚVOD

Název diplomové práce je Sociální vztahy mezi dětmi ve výchovných ústavech. Toto téma bylo zvoleno, z důvodu osobní pracovní zkušenosti ve výchovném ústavu a denním řešením konfliktů mezi dětmi. Nejčastějším důvodem ke vzniku těchto konfliktů je neschopnost nebo neúspěšnost dětí s poruchami chování budovat pozitivní sociální vztahy mezi vrstevníky a dospělými osobami, a to jak ve výchovné skupině (třídě), tak i v prostředí výchovného ústavu jako celku.

Každý člověk se socializuje od narození a buduje si svou roli ve společnosti. Prvotní socializace je v rodině, dítě si kojením a péčí navazuje vztah s matkou, dále pak s otcem a nejbližšími příbuznými. V předškolním věku se poprvé seznamuje s institucionální výchovou návštěvou mateřské školy, kde se učí prvním vztahům s cizími dospělými a vrstevníky. Pokročilejší vztahy se učí navazovat na základní škole spolu s prvními povinnostmi a seznamuje se s řádem i mimo rodinu. Začíná jeho průprava do dospělého života a příprava na budoucí povolání. Takto se socializuje po celý život v rámci různých skupin, ve kterých zastává určité role. Nejdůležitější pro budoucí volbu svých životních rolí je přiměřená výchova dítěte v útlém věku ve funkční rodině s ohledem na individualitu dítěte. Takto lze v dítěti vypěstovat zdravé sebevědomí a respekt k hodnotám společnosti. U dětí umístěných do výchovných ústavu byl tento proces narušen, popřípadě zcela selhal. Děti se od malička cítí nejisté v cizích prostředích, což narušuje jejich schopnost budovat potřebné sociální vztahy a následně vést řádný život, s možností výběru odpovídající životní role.

Vztahy mezi dětmi ve výchovném ústavu mohou mít různý charakter, a to podle typického klimatu, které se vyskytuje ve skupině nebo mezi skupinami. Skupiny mohou být formální i neformální, dítě si někdy nemůže vybrat skupinu samo, je do ní určeno a musí si své místo v ní vybudovat. Osoby ve skupině mohou být oblíbené, neoblíbené, vůdcové nebo podřízené členové skupiny. V práci se proto zabýváme strukturou sociálních skupin, popisem rolí a statusů pro jedince ve skupině dosažitelných. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou.

V první části teoretické práce se věnujeme historii a současnosti ústavní výchovy ve výchovném ústavu a platnou legislativou, základy institucionální výchovy s ohledem na výchovu dětí ve výchovných ústavech a důvodech jejich umístění. Seznámíme se zde s rolí rodiny v procesu výchovy dítěte a popisujeme práci orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Dále se zaměřujeme na rizikové chování dospívající mládeže a jeho vliv na

společnost, dále je zmíněna role rizikového chování v osobním vývoji dospívajících a vliv rodiny na citové vazby dítěte.

V druhé části se zabýváme sociálními vztahy ve skupině. Popisujeme činitele socializace a jejich vazby na rodinné vztahy. Dále se věnujeme skladbě skupin ve výchovných ústavech a jejímu vlivu na dynamiku skupiny. Rovněž jsou zmíněny problémové faktory ovlivňující fungování skupin a pojmy jako malá sociální skupina.

V třetí části práce se zaměřujeme na témata související s fungováním skupin. Popisujeme význam vůdce skupiny a prostředí, ve kterém skupina působí, na atmosféru a klima v ní. Dále se zaměřujeme na popis rozdělení rolí ve skupině a pozice jejích členů, které mohou ovlivnit chování a vztahy uvnitř skupiny. Rovněž je zmíněna role pedagoga (vychovatele), který ovlivňuje celý proces soužití členů skupiny a svou osobností spoluvytváří klima skupiny.

Čtvrtá část práce se zaměřuje na téma komunikace ve skupině, která hraje klíčovou roli v přenosu informací a formování vztahů mezi účastníky. Seznámíme se zde s různými typy komunikace a zkusíme vliv komunikace na klima ve skupině. Dále je popsáno suportivní klima ve skupině, přičemž v závěru uvádíme pravidla korigované komunikace.

V praktické části práce se zaměříme na výzkum vztahů ve skupině dětí umístěných ve výchovném ústavu. Budeme analyzovat naplnění základních potřeb respondentů, jejich vztahy s ostatními členy skupiny a vnímání osamocených nebo ubližovaných jedinců ve skupině. Chceme se zaměřit na hodnocení pocitů (naplněním základních potřeb) a analýzu vztahu mezi naplněním základních potřeb respondentů a kvalitou vztahů mezi členy skupiny, přičemž se budeme snažit porozumět, zda a jak naplnění základních potřeb může ovlivnit vztahy ve skupině dětí umístěných ve výchovném ústavu. Výsledky tohoto výzkumu a porozumění specifičnosti v navazování vztahů u dětí s poruchami chování, mohou poskytnout cenné informace pro zlepšení podmínek ve výchovném ústavu a metodik přístupů pedagogů k práci s dětmi s poruchami chování umístěných nejen ve výchovných ústavech, ale i ve střediscích výchovné péče nebo i v běžných školách a volnočasových aktivitách, zejména s ohledem na podporu schopnosti navazování a rozvíjení sociálních vztahů mezi dětmi umístěnými v podobném prostředí. Mohou také sloužit jako základ pro navrhování konkrétních intervencí pro podporu sociálního rozvoje dětí umístěných ve výchovném ústavu, což může mít pozitivní dopad na jejich sociální a emocionální rozvoj.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA VS. RODINNÁ VÝCHOVA

Tato kapitola se zaměřuje na výchovné ústavy a jejich historii v souvislosti s výchovou a ochranou dětí a mládeže. V první části jsou uvedeny důležité role, které rodina hraje při výchově dítěte a je zde také popsána práce orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Dále se zaměřuje na rizikové chování dospívající mládeže, které může vést ke společensky nežádoucím jevům, jako jsou alkoholismus, kriminalita nebo narkomanie. V této části je také zmíněna role rizikového chování v osobním vývoji dospívajících. V závěru se zabývá funkcemi rodiny a procesem socializace v rámci rodiny. Popíšeme, jak rodina plní sociálně-výchovnou roli a jaký vliv má na vývoj dítěte a jeho citové vazby a zmíníme různé styly rodičovské výchovy a jejich vliv na dítě.

Rodina je první sociální skupinou, která učí dítě přizpůsobit se sociálnímu životu a také rozsáhlým výchovným prostředím a socializačním činitelem s mnoha funkcemi. V rodině se dítě učí a rozvíjí sociální komunikaci, navazování vztahů s okolím a základním pravidlům platícím pro jednání člověka s člověkem. Kontrolním orgánem při plnění rodičovských povinností a péči o dítě je orgán sociálně právní ochrany dětí (dále jen „OSPOD“). Dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí se rozumí zejména ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu; ochrana oprávněných zájmů dítěte; působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny a zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být trvale nebo dočasně vychováváno ve vlastní rodině.

Dospívající mládež je často spojována s rizikovým chováním a sociálně patologickými jevy. Dle Smolíka (2010) lze vymezit tři oblasti rizikového chování. Rizikové chování v oblasti zneužívání návykových látek, spjaté se sexuálním chováním, a psychosociálního vývoje. Podrobněji z nabídky sociálních deviací a sociálně patologických jevů, které se často spojují se subkulturami mládeže, jsou nejvýznamněji zastoupeny tyto: kriminalita, alkoholismus, narkomanie, promiskuitní sexuální chování, vandalismus, agresivita, sebepoškozování a prostituce. Rizikové chování u mládeže často pomáhá řešit současnou osobní nesnáz (zvýšení si sebevědomí, získání sebedůvěry, zapojení se do skupiny vrstevníků).

### 1.1 Historie a význam výchovných ústavů

V 19. století vznikl koncept dětské delikvence a tím byl položen základ pro zřízení vychovatelů a polepšoven. Instituce byly zaměřeny na nápravu dětí a mládeže, jež se

nějakým způsobem prohřešily proti normám společnosti. Speciální ústavní výchova pro mladistvé byla uzákoněna roku 1873. Sychrová (2014) uvádí, že do polepšovacích ústavů byly umísťovány děti, které spáchaly trestný čin nebo přestupek tuláctví, žebráctví a zahálky. Vychovatelny byly zřizovány pro prevenci delikvence. Děti by měly být vedeny k práci a řemeslu a byl kladen důraz na jejich mravní náboženskou výchovu. Do ústavů bylo možné děti umístit na příkaz soudu nebo žádost rodičů. Výchovné metody v polepšovnicích a vychovatelkách se nelišily, byl zde využíván systém odměn a trestů. V zařízeních fungoval systém tříd, kdy dítě postupovalo do vyšších tříd v případě dobrého chování a po dosažení nejvyšší třídy mohlo být propuštěno. Tato specializovaná péče, která se zaměřovala na výchovu dětí je považována za základ ústavní výchovné péče u nás.

Výchovné ústavy dříve plnily funkci převýchovy a nápravy problémových dětí, které měly problémy s krádežemi, potulkou a byly považovány za vězení pro mladistvé, kde na prvním místě bylo zaměstnat jedince prací a poskytnout mu alespoň základní vzdělání. Dnes jsou výchovné ústavy koncipovány odlišně, a to především z důvodu většího kladení důrazu na práva dítěte. Dnešním přesvědčením je, že každé dítě se může změnit, pokud mu k tomuto dáme podmínky, a tak ve výchovných ústavech můžeme nalézt velkou škálu využití pro volný čas dětí ve srovnání například s dětským domovem. Děti mají ve výchovných ústavech mnoho práv, ale jen málo povinností. Z důvodu zastaralého zákona o ústavní výchově nemají pak pedagogové v těchto zařízeních příliš mnoho možností, aby mohli pracovat se systémem odměn a trestů jako tomu bylo v počátcích zakládání výchovných ústavů.

## 1.2 Umístění do výchovného ústavu

Pod pojmem výchovný ústav se ve společnosti často setkáváme s pojmy past'ák, či polepšovna, které s sebou nesou negativní konotaci spojenou s představou vězení pro mladé delikventy. Tato představa však není zcela přesná. Primárním cílem výchovného ústavu je napravit problémového jedince tím, že mu jsou ukázány nové cesty, kterými může směřovat svůj život. Tato negativní konotace se může přenést i na děti z ústavu a ovlivnit jejich sebevnímání a sebeidentifikaci (Červenka, 2005).

Ve výchovných ústavech, které jsou zařízeními pro nápravu problémového chování u mladých lidí, se často setkáváme s problémem recidivy, tedy opakování trestné činnosti po opuštění ústavu. Existuje mnoho vlivů, které mohou ovlivnit to, zda mladí lidé po opuštění výchovného ústavu budou pokračovat v bezproblémovém životě nebo se vrátí ke

kriminální činnosti, mezi tyto vlivy patří například sociální, ekonomické, rodinné a vzdělávací faktory.

Ústavní výchovu nařizuje soud v případě, že předchozí výchovná opatření, např. zásahy pracovníků OSPOD, intervence ve škole, popř. docházka do středisek výchovné péče, nevedla k nápravě. Důvody dle zákona mohou být vážné ohrožení nebo narušení výchovy a vývoje dítěte nebo vážné důvody, kdy nemůže rodič zabezpečit výchovu. O umístění dítěte rozhoduje soud s přihlédnutím na zájmy dítěte. Nařizuje se nejdéle na dobu tří let, ale pokud důvody nařízení přetrvávají může být opakovaně prodloužena, a to až do věku 18 let, ze závažných důvodů do 19 let (Zákon č. 89/2012 Sb.). Dle rejstříku MŠMT je v ČR aktuálně 25 výchovných ústavů. Podrobnější statistiky ale již nejsou zveřejňovány.

Výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování. Plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Výchovné ústavy se zřizují odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou. Základní organizační jednotkou je výchovná skupina, kde mohou být děti různého věku i pohlaví. Skupina může mít nejméně pět, nejvíce osm dětí v závislosti na jejich postiženích či míře obtížnosti výchovy. Je možné zřídit nejméně dvě, nejvíce šest výchovných skupin. Ústavy mohou být rozděleny na různé typy a oddělení – léčebné, s drogovou závislostí, pro nezletilé matky, extrémní poruchy chování (Zákon č. 109/2022 Sb.).

Aktuálním problémem výchovných ústavů, tak jako u všech typů institucionalizované péče je ten, že v ČR stále chybí systém začlenění do běžné společnosti po odchodu ze zařízení. V ČR také stále chybí následná péče a pomoc. Dále není nijak monitorován osud těchto jedinců a po odchodu se ztrácí ze systému dohledu nebo péče. Po uplynutí několika let pobytu jedinců v institucionalizovaných zařízeních se objevuje obtížnost jejich začlenění do běžného života. U dětí, které prošly pobytovou péčí, se také vyskytuje problém ten, že po opuštění těchto zařízení se stávají nezávislými na direktivách a podpoře, které jim byly dříve poskytovány. Tato situace vede k recidivě do jejich původního stylu života charakterizovaného ad hoc rozhodováním a nedostatkem dlouhodobého plánování.

### 1.3 Rodina a její funkce

V úvodu nám může posloužit k zamyšlení Šnýdrová (2006), která uvádí: "Původním smyslem rodiny je plození dětí a zajištění, respektive naplnění všech jejich potřeb, fyzických i psychických. Aby se společnost rozvíjela, měla by rodina odchovat vlastně děti tři. Dvě jako náhradu za sebe a třetí navíc, aby společnost příliš nestárla."



Rodina je první sociální skupinou, učí dítě přizpůsobit se sociálnímu životu a osvojovat si základní návyky a způsob ve společnosti. Rodina tedy plní funkci sociálně-výchovnou v celém množství procesů – ekonomických, sociálních, kulturních, mravních, etických, estetických, zdravotních. Proces socializace je vzájemné působení členů rodiny navzájem, a to včetně kladných i záporných vlivů (Kraus, 2001).

Podle Jedličky (2015, s. 35): „Obecně vzato primární funkce rodiny spočívá v tom, že již od narození ovlivňuje vývoj jedince, vytváří citové vazby, které mají dlouhodobý vliv a zapisují se trvale do duševního života dítěte. Jedinec si odnáší sebou do života základní pojetí citů a modely chování jako své vlastní dispozice či sklony. Zprostředkující funkce rodiny spočívá také v tom, že si v jejím vztahovém rámci jedinec osvojuje základní životní stupnici hodnot, jejich prostřednictvím se připravuje na společenský život. Socializační funkce rodiny jsou velice široké. Rodina jednak zajišťuje uspokojování biologických potřeb dítěte, zajišťuje podmínky pro zrání a růst, jednak jej také připravuje na přijetí rolí a vzorů jednání. Z tohoto základu se rozvíjí vědomě řízená výchova – utváření návyků, sebekontrola, učení, přijetí disciplinovaných forem jednání, očekávání odměn a trestů apod. Právě v rodinném společenství se kladou základy budoucího jednání mimo rodinu“.

Jedlička ve své knize uvádí několik autorů zaměřující se na styly rodičovské výchovy a jejich vlivu na děti. Dle Diany Baumrind (1967, 1980, cit. in Jedlička a kol., 2004) autoritářští rodiče vyžadují poslušnost, která má být základní cností dítěte. Je očekáváno, že děti udělají, co rodiče řeknou. Rodiče chtějí mít moc nad domácností. Permisivní rodiče si zakládají na svobodném sebevyjadřování dětí, vyhýbají se konfrontacím a podněcují odpovědnost a řád. Dítě je na prvním místě. Autoritativní rodiče se nacházejí uprostřed mezi výše uvedenými typy. Dítě má dodržovat domácí řád, ale je podněcováno, aby vyjádřilo svůj názor. Dále je zmiňován Kohn (1974), který uvádí, že rozdílné způsoby v socializaci dětí plynou z toho, že dospělí reflektují osobní zkušenosti. Rodiče své děti socializují podle toho, co sami znají. To, jak jsou děti vychovány doma má poté vliv na jejich jednání ve škole, či jiné sociální skupině.

Pro každého jedince je důležité, aby vyrůstal v úplné a funkční rodině, kde si získá návyky a vzorce, aby sám byl platným členem společnosti. Pěstováním citového vztahu k matce i otci pak přenáší svou roli na své vlastní dítě. Pokud rodina selže a ani pomoc systému není účinná, je na řadě, aby zasáhly příslušné úřady. Stát nyní začal uvažovat nad problematikou přeplněnosti ústavů a snaží se stále více pomáhat rodinám zvládnout problémové situace. Někdy bohužel tato snaha není úplně nejlepší cestou, protože dítě

zůstává dlouhodobě ve špatném, toxickém rodinném prostředí, jeho problémy se prohlubují a pak ani výchovný ústav, kam se dítě dostane v pozdějším věku, nemůže během krátké doby požadovaným způsobem výchovně zapůsobit a chování jedince vhodně napravit.

#### 1.4 Vliv vrstevnických skupin

Na rodinné vztahy navazují vztahy vrstevnické, které se utvářejí od ranného dětství, nejsilnější jsou pak v období puberty a adolescence. V tomto období se objevuje snaha dosáhnout ve skupině vyšší míry samostatnosti, děti se odklánějí od rodiny a inklinují spíše k vrstevníkům, kde si navzájem poskytují uznání a pomáhají si dosáhnout úcty a úspěchů než ve světě dospělých. Vrstevnické vztahy jsou narozdíl od jejich vztahů s rodiči a učiteli rovnocenné. Není zde většinou očekávána poslušnost mezi vrstevníky jako ve vztahu s rodiči. Důležitost vrstevníků jako činitele socializace vzrůstá v období adolescence, na důležitosti nabývá to, co si o nás myslí přátelé a ne to, co si myslí rodiče či učitelé. Záleží také na tom, jakou si adolescent zvolí referenční skupinu. Způsob, jakým mladiství hodnotí sami sebe závisí na tom, zda a jak je akceptován skupinou do které chce patřit (Jedlička, 2015).

Vrstevnická skupina se u dospívající mládeže stává nejvýznamnější referenční skupinou, zastíní tím vliv ostatních skupin, včetně té rodinné. Děti tráví mnoho času ve formálních i neformálních skupinách a ty mají mnohem větší vliv než rodina, učitelé nebo vychovatelé. Je uváděno, že kriminalita mládeže je páchána téměř vždy v partách, tedy neformálních skupinách vrstevníků. Ty vycházejí ze skupin formálních, například škol a jiných pobytových zařízení pro mládež. Sympatie k vrstevnické skupině ale většinou neznamená odklon z rodinných vazeb a vztahů s rodiči. V disfunkčních rodinách je ale pro dítě vrstevnická skupina důležitější a přináší jim určitou míru zázemí. U dětí, které mají malou podporu v rodině je pravděpodobné, že více budou prahnout po kladném přijetí do vrstevnické skupiny než u dětí, které mají kvalitní rodinné zázemí. Vůdce party má pak na tyto děti z problémové rodiny větší vliv. Party vznikají u dětí žijících na jednom sídlišti nebo navštěvující stejnou školu. Často se jim na jejich požadovaný standard nedostává prostředků (alkohol, cigarety, drogy), a tak se uchylují k drobným krádežím, které pak přerůstají na větší a organizovanější akce. Dalším faktorem může být, že se děti nudí, a tak vyhledávají adrenalin právě tím, že například kradou. V těchto partách se pak často začínají toulat, vzniká závislost na návykových látkách, je omezena školní docházka (Matoušek a Matoušková, 2011).

V této kapitole jsme ukázali, že rodina je nejdůležitější sociální skupinou, která má klíčovou roli při výchově dětí a učení základních pravidel chování a komunikace s ostatními. Pokud rodiče selžou, může zasáhnout orgán sociálně právní ochrany dětí. Dále jsme vysvětlili, že dospívající mládež často projevuje rizikové chování, jako je užívání drog nebo agresivita. Popsali jsme historii výchovných ústavů, které byly založeny v 19. století pro děti, které porušily zákon. Tyto ústavy se zaměřovaly na nápravu a výchovu dětí, přičemž kladen byl důraz na práci a mravní výchovu.

Na závěr jsme popsali rodinu a její funkce v sociální výchově dítěte. Rodina je první sociální skupinou, která má vliv na vývoj jedince, jeho citové vazby a základní životní hodnoty. Socializační funkce rodiny zahrnují uspokojení biologických potřeb dítěte, přípravu na přijetí rolí a vzorů jednání, utváření návyků a výchovu. Postupně vliv rodiny přetlačuje vrstevnická skupina, která se u dospívající mládeže stává nejvýznamnější referenční skupinou.

## 2 SOCIÁLNÍ VZTAHY A SKUPINOVÁ STRUKTURA

Druhá kapitola této práce se zabývá sociálními vztahy ve skupině. Popisuje činitele socializace a jejich návaznost na rodinné vztahy. Věnuje se důležitosti skladby skupin ve výchovných ústavech, která ovlivňuje jejich dynamiku a zmiňuje její hlavní složky. Také vyjmenovává problémové faktory, které ovlivňují možnost jejich bezproblémového fungování. Vysvětluje pojem malé sociální skupiny, která se v zařízeních vyskytují.

### 2.1 Sociální vztahy a činitele socializace

Socializace probíhá v malých skupinách a v rodině se začínají budovat první vztahy. Důležitost sociálních vztahů mimo rodinu vzrůstá v průběhu pozdního dětství a adolescence. Vrstevnické vztahy v této době nabývají na důležitosti, protože si adolescenti navzájem poskytují uznání a pomáhají dosáhnout úspěchů. Sociální prostředí a výchovně vzdělávací instituce, hrají důležitou roli v životě člověka. Měly by pomáhat jedincům osvojit si modely chování pro samostatné rozhodování a práci v týmu.

Činitele socializace zastupují jednotlivci, skupiny a organizace, které nejvíce ovlivňují chování jedince. Probíhají v malých skupinách, které zprostředkovávají univerzální vzorce, pravidla a zvyky. Mají vliv na člověka prostřednictvím odměn a trestů při osvojování sociálních vzorců a rolí. První vztahy vznikají v rodině, důležitost sociálních vztahů mimo rodinu vzrůstá v průběhu pozdního dětství a adolescence. Jedinci mající potřebu stát se členem skupiny přejímají její normy, hodnoty a pravidla jednání, toto nazýváme referenční skupinou. Dle Kohna (1974) rozdílné způsoby v socializaci dětí plynou z toho, že dospělí reflektují osobní zkušenosti. Rodiče své děti socializují podle toho, co sami znají. To, jak jsou děti vychovány doma má poté vliv na jejich jednání ve škole, skupině.

Socializace je celoživotní proces. Společnost celoživotně působí na jedince a jedinec na ni. V průběhu života člověk naváže mnoho vztahů v různých skupinách. Vždy je ale nutné vycházet ze základních aspektů socializace, jako jsou základní kulturní návyky. Mezi činitele socializace pak můžeme zařadit také média.

### 2.2 Struktura skupiny

Dle Krause (2001), který se zabývá výchovou ve vzdělávacích institucích, je třeba, aby si jedinci v těchto institucích osvojovali modely chování, které jim umožňují rozhodovat se samostatně a nezávisle i v konfliktních životních a profesních situacích. Je důležité pěstovat

partnerské vztahy a spolupráci v příznivé atmosféře, a zároveň klást důraz na produktivní činnost, práci v týmu a soutěživost. Kraus také upozorňuje na význam vytváření předpokladů pro sebevýchovu, která představuje nedílnou součást socializačního úsilí. Podle něj je člověk výchovným subjektem, který nepodléhá jen formativnímu tlaku a může se stát autentickou, vnitřně integrovanou osobností v souladu s individuálními dispozicemi.

Významnou úlohu v životě člověk hraje sociální prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá a osvojuje si základní návyky, dovednosti i způsoby chování. Zásadní roli hraje nukleární rodina, je to prvotní skupina, kde jedinec vyrůstá. U ústavní výchovy nahrazuje rodinu instituce a formalizovaný systém fungování. U institucionalizovaného dítěte jsou představy o fungování světa formovány prostřednictvím sociálního statusu a rolí, které jsou mu určeny ve skupině vrstevníků s ním žijících v pobytovém zařízení. V prostředí ústavní péče hraje roli uplatňování kontrol a sankcí. Autoregulace je pak vázána na systém pozitivních a negativních sankcí a jak tuto skutečnost jedinec akceptuje. V kombinaci s prvky problémového chování vzniká tlak na skupiny v instituci a jedinec nemusí být vždy stimulován k interakci žádoucích vzorců chování a životních hodnot. Ve výchovných ústavech je pouze skupina vrstevníků, což není přirozené a ztrácí se možnost učení pomocí mezigenerační solidarity. Dítě ve výchovném ústavu je odkázáno na vlastní zkušenost, nebo zkušenosti vrstevníků. U socializace ve výchovných ústavech dochází k útlumu osobnostní autoregulace, to znamená, že jedinec nemá potřebu sám se sebou něco udělat a něčeho dosáhnout, často se pak stává, že mladiství ztratí „chuť do života“ a postrádají jeho smysl (Kalenda, 2010).

Ve výchovných ústavech je velmi obtížné nasměrovat děti ke spolupráci a pěstovat dobré vztahy jak mezi vrstevníky, tak mezi dospělými. Jejich návyky a vzorce chování jsou silně narušeny. Dospělá autorita je pro ně spíše nepřitelem, než partnerem. Proto je pro velmi důležité a odborní pracovníci při skladbě skupiny přihlíželi k podobnosti zájmů a vytvořili tak vhodnou strukturu skupiny, dle podobných potřeb dětí, tak, aby vychovatel mohl pracovat s dynamikou skupiny.

### **2.3 Dynamika skupiny**

Skupinovou dynamikou rozumíme vše, co se děje uvnitř sociální skupiny. Jsou to síly, které vznikají při interakci mezi jednotlivými členy skupiny a jejich vztahy. Dynamika skupiny ovlivňuje jednání jejích členů i skupinu jako celek. Mezi hlavní složky skupinové dynamiky

patří skupinová koheze, komunikace a interakce ve skupině, sociální kontrola a skupinová kultura (Nedělníková, 2004).

Dynamika skupinového dění se projevuje jako tendence ke spolupráci a tendence k soutěživosti. Spolupráce (kooperace) ve skupině přináší členům uspokojení ze společné činnosti a zároveň i pozitivní prožitek přijetí ostatními. Zdrojem kooperace je potřeba přijetí skupinou, zároveň je takto uspokojována. Kooperativními členy skupiny jsou ti, jejichž potřeba pozitivního přijetí je silnější, bývají také ve skupině oblíbenější. Soutěživost (konkurence) vychází z potřeby dosažení sociálního uznání a prestiže. Je celkem pochopitelné, že dosažení lepšího výkonu než ostatní, je pro jedince s takto silně rozvinutou potřebou velice důležité, mnohem důležitější než udržování pozitivních vztahů. Vyplyvá z toho, že tito členové nemusí být ve skupině tolik oblíbeni, jsou však ceněni pro svoji kompetenci. Z těchto členů se častěji rekrutují vůdci skupiny.

Struktura sociální skupiny je tvořena pletivem sociálních vztahů, které spojují navzájem jednotlivé členy skupiny, každý z členů skupiny zaujímá ve skupině jiné, specifické místo. Postavení člena v sociální skupině nazýváme sociální pozicí. Sociální pozice ve skupině je určována významem každého člena pro skupinu. Jsou uspořádány hierarchicky, jednotlivé pozice jsou buď souřadné, nadřazené či podřazené. Nejvyšší sociální pozici ve skupině nazýváme sociální špičkou, jde o člena, který je pro skupinu nejvýznamnější, stojí na nejvyšším místě sociálního žebříčku. Ke každé pozici patří soubor norem určující odpovídající způsoby chování, který nazýváme sociální rolí (Hadj-Mousová, nedatováno).

Při práci se skupinou je důležité pro organizátory rozhodnout o správném typu skupiny. Můžeme nalézt celou řadu klasifikací skupin, dle Toselanda a Rivase (Toseland, Rivas 1995, in: Nedělníková 2004) nalezneme typologii terapeutické skupiny:

- účelem je změnit chování, náprava, rehabilitace, řešení problémů prostřednictvím intervencí změn chování
- rolí skupinového pracovníka je být expertem, autoritou nebo facilitátorem – v závislosti na přístupu
- zaměřit se na individuální problémy členů, jejich záležitosti a cíle vazba: společný účel – dosáhnout vlastních cílů, vztah mezi členem a pracovníkem, skupinou nebo ostatními členy

- skladba skupiny může být rozmanitá anebo tvořená lidmi se společnými problémy či zájmy
- důležitá je vysoká otevřenost, tedy komunikace mezi vedoucími a členem nebo mezi samotnými členy, zde záleží na přístupu
- příkladem je skupina mladých lidí závislých na drogách

Důležitými prvky dynamiky skupiny je **skupinová koheze** neboli soudržnost skupiny, která je výsledkem sil, které působí na její členy. Pomáhá dosahovat cílů skupiny. Důležité je zapojení všech členů skupiny. Pedagog podporuje spolupráci všech členů skupiny a vytváří podmínky pro rozvoj skupinové koheze. Toto je důležité zejména v ranných fázích skupiny. Dalším prvkem je **skupinová kultura**, která se vztahuje k hodnotám jako jsou víra, zvyky a tradice, které jsou členy skupiny zastávány. Každý člen skupiny si přináší vlastní vzory hodnot, založené na odlišné etnické, kulturní či rasové příslušnosti, ale také rozdílné životní zkušenosti. V rámci skupiny dochází ke střetům a sladování těchto odlišných přístupů. Pedagog by měl být facilitátorem takového vývoje. Třetím prvkem je **sociální kontrola**, ta je vázána k procesům, díky nimž skupina jako celek dosahuje určité shody a konformity. Je to tedy výsledek sil, mezi které patří normy skupiny, role, status členů a styl vedení. Míra kontroly je různá dle typu skupiny (Nedělníková, 2004).

Pochopení funkčních vztahů dynamiky skupiny a práce s nimi je pro pedagoga ve výchovném ústavu nezbytnou nutností, má-li dosahovat alespoň průměrných výsledků. V ideálním případě jde zejména o schopnost využívat dynamiku skupiny k rozvoji požadovaných pozitivních vlastností a návyků ke zdravému rozvoji umístěných dětí a naopak, k tlumení již rozvinutých asociálních a patologických projevů obvyklých pro děti s poruchami chování.

## 2.4 Malá sociální skupina

Člověk odjakživa touží patřit a patří, ať už vědomě nebo ne, do nějaké skupiny, je tímto chráněn před ostatními jedinci a může od své skupiny očekávat podporu. Díky skupině může jedinec dosahovat svých cílů. Během života je jedinec součástí různých skupin, ať už formálních či neformálních, malých či velkých.

Malé skupiny jsou skupiny osob, které se navzájem znají, komunikují spolu a jsou utvořeny z důvodu společného cíle. Nejmenší skupinou lze pokládat dyádu, což je skupina dvou osob. Může se jednat o osoby, které se sešly náhodně nebo jsou to jedinci, kteří mají

společné rysy. V naší práci je to kombinace obojího. Společná je charakteristika, například výchovně vzdělávací problémy, drogová problematika, trestná činnost, ale zároveň také bez svého vlivu byli skupiny sestaveny náhodně.

Mezi znaky malých skupin můžeme podle Nakonečného (2009) zařadit:

- vztahy mezi členy jsou navzájem závislé, chování členů je navzájem ovlivňováno
- členové skupiny mají společnou ideologii, názory, hodnoty a normy
- vzájemně se znají a vstupují do integrací a rámců propojených rolí
- vyvíjí společnou činnost a mají společné cíle

Malé skupiny dále dělí na **formální**, tyto vznikají administrativní cestou a za určitým účelem, očekává se naplnění účelu, například pracovní, či školní, **neformální**, například rodina, **členské**, k níž jedinec fakticky přísluší, **referenční pozitivní**, jedinec k ní rád přísluší, nebo by příslušet chtěl, například VIP kluby, **referenční negativní**, jedinec k ní nechce patřit, ale patří, například vězni, výchovné skupiny ve výchovných ústavech.

Jedinec je v průběhu života příslušníkem několika skupin, tato příslušnost je zdrojem sociálních vazeb a zkušeností. Základní funkcí malé skupiny je uspokojení sociálních potřeb. Pro fungování malých skupin jsou důležité skupinové normy a systém skupinových rolí a pozic.

#### 2.4.1 Vliv sociální skupiny na jednotlivce

Malá sociální skupina ovlivňuje jednotlivce mnoha činiteli. Záleží na vlastnostech skupiny, podmínkách, osobnosti jednotlivců. Pro tyto skupiny je typické, že jsou schopny zdoluhavého boje proti členům, kteří se skupině nechtějí podrobit. Tito jedinci mohou být vystaveni silnému tlaku ke konformnímu postoji. Homogenními skupinami jsou jedinci, kteří se nechtějí přizpůsobit, zamítání, ale zpočátku na ně skupina koncentruje svůj tlak. Skupiny méně homogenní, kde se vyskytují frakce, nemohou vyvíjet tak silný tlak, protože se jedinec může uchýlit k frakci (Nakonečný, 1999).

Ve výchovném ústavu je pro vychovatele výhodné, aby skupina byla homogenní, lze pak se skupinou lépe pracovat při plánování společné činnosti. Na druhou stranu, pokud je skupina soudržná, je v určitých případech podroben tlaku celé skupiny. Homogenní skupiny jsou však více citlivé na odlišnosti daných jedinců, jako je vzhled, chování, inteligence či



etnická příslušnost. V případě skupiny, která je rozdělena na více frakcí se tvoří podskupiny a mohou se zde objevit jedinci, kteří jsou na okraji skupiny a nechtějí, nebo nemohou se do skupiny zapojit. To může vést k šikaně. Ve výchovných ústavech je enormní tlak skupiny na jednotlivce. Proto je velmi důležité provádět u dětí diagnostiku povahy s přihlédnutím k anamnéze a do skupin zařazovat jedince sociokulturně a inteligenčně blízké. Mohou se zde vyskytovat natolik psychicky silní, nebo povahově a charakterově vyhranění jedinci, kteří si mohou dovolit stát mimo skupinu ve vysoké pozici a ke svému vlivu na skupinu nepotřebují nikoho dalšího. Důležitou roli zde hraje i etnické složení skupiny, konkrétně ve skupinách, kde mají převahu Romové, je tlak na jedince z majoritní skupiny mnohem větší. Jedinci z odlišných sociokulturních skupin nemají povětšinou důvod k vzájemné interakci.

#### 2.4.2 Skupinový konformismus

Z hlediska konformity můžeme skupinu rozlišovat na:

- konformní, kdy jednatel vždy podléhá skupině, jejím vlivům a normám
- nekonformní, kdy jednatel jedná proti požadavkům dané skupiny
- nezávislé, jednatel si udržuje svůj názor i přes nátlak skupiny (Trpišovská, Vacínová, 2007).

Dle Nakonečného (2009) znamená konformita sdílení a fungování norem a jejich obecnou a závaznou platnost. Jde tedy o projev chování, které je ve shodě, kdy se jedinec těmto normám přizpůsobuje. Se zvyšující se sounáležitostí člena se skupinou je i konformita stále přirozenější. Konformitu pak již nepocítuje jako tlak okolí či prostředí, kterému se musí podřizovat, považuje ji za normální. Plně sjednocený jedinec s cíli skupiny, považuje konformní jednání za správné a závazné. V takovém případě mluvíme o automatizované a nevědomé konformitě. K dosahování cílů takové skupiny je využíváno udržování myšlenkové a akční jednoty skupiny, jako základních funkcí skupinového konformismu.

Konformita je ve vrstevnické skupině vyšší než v jiných skupinách. Zahrnuje jak způsoby, jakými se děti vyjadřují, tak úpravu jejich vzhledu, postoje ke škole, k práci, rodičům, kouření, drogám a alkoholu (Matoušek a Matoušková, 2011). Názorové a postojové změny vznikají jako výsledek skutečného nebo domnělého tlaku jiného jedince, skupiny nebo společnosti (Slaměník, 2019). Pokud chce být jedinec členem skupiny, je po něm požadována konformita s jejími názory a postoji. Ty se ale nemusí vždy shodovat s jeho vlastními postoji. Aby se do dané skupiny zařadil přizpůsobí se jejím podmínkám a

požadavkům, a to může vést k možnému rizikovému chování, užívání drog, krádeže, záškoláctví. Tímto pak dává najevo svou příslušnost ke skupině. (Newman a Newman, 1976)

V malé skupině ve výchovném ústavu se konformita projevuje tím, že jedinci např. neprozradí přestupky vychovateli. Ten, kdo by to udělal, bude označen za „bonzáka a žalovnička“. Skupinou by byl pak zavržen a mohl by být skupinou ostrakizován a v opakovaných případech by toho mohlo vést až k šikaně. Konformní chování je tedy chování v souladu s normami skupiny a jedinec ji nepocituje jako situaci, které se musí podřídit, ale jako samozřejmý proces. Plně integrovaný jedinec považuje konformní chování za správné (Nakonečný, 2009).

Skupinový konformismus má dle Nakonečného (2009) několik faktorů:

- atraktivnost skupiny, která je určena způsobilostí skupiny uspokojovat potřeby jedince;
- možnosti negativních skupinových sankcí vůči členům, kteří jednají nekonformně;
- autorita skupiny v očích jejího člena;
- důvěra skupiny, jejímž jediným stanoviskem je přesvědčit jedince, že skupina jedná správně a přiměřeně. Tolerance nekonformních jedinců ve skupinách je různá s ohledem na jejich pozici a roli ve skupině a na významu nekonformního jednání pro skupinu. Se zvyšující konformitou je skupina jednotnější a tím více zavrhuje nekonformní jedince. Konformní jednání je účelové, dovoluje jedinci ve skupině zůstat a být za to odměňován.

Podle Nakonečného (2009) je vliv skupiny na konformismus větší, pokud je skupina složena ze specialistů nebo pokud jsou členové skupiny pro jedince významnými osobnostmi nebo podobnými jedinci. Avšak pokud je tlak skupiny v rozporu s názorem jedince, míra jeho konformity klesá s rostoucí podporou jeho názoru. To znamená, že pokud alespoň jeden člen skupiny vyjádří stejný názor jako jedinec, snižuje se tlak skupiny na konformní chování.

Výzkum autorů Krech, Crutchfield a Ballachey (1968) týkající se konformity jako rysu osobnosti a jeho spojení s dalšími rysy ukázal, že konformisté jsou v průměru méně inteligentní než nezávislé osoby. Dále se ukázalo, že konformisté mají tendenci být rigidní v poznávacích procesech a jejich myšlení je chudší. Navíc mají tendenci trpět nedostatkem sebevědomí, vykazují pocit osobní méněcennosti a nedostatečnosti a často jim chybí

sebedůvěra. V meziosobních vztazích jsou obvykle více pasivní a sugestibilní, nedůvěřiví a závislí. V hodnocení jsou konformisté častěji konvenční a moralističtí než nezávislé osoby.

V této kapitole jsme se zaměřili na sociální vztahy a faktory socializace, které ovlivňují chování jednotlivce. Ačkoli prvotní vztahy vznikají v rodině, v období adolescence se vztahy s vrstevníky stávají stále důležitějšími, jelikož jsou rovnocenné, a tudíž odlišné od vztahů s rodiči a učiteli. Jak mladiství hodnotí sami sebe, závisí na tom, zda jsou akceptováni vrstevníky ve skupině, do které chtějí patřit. Diskutovali jsme o struktuře skupiny a způsobech, jakými by měly vzdělávací instituce u dětí vytvářet předpoklady pro sebevýchovu, samostatnost a práci v týmu.

Dále jsme popisovali dynamiku skupin, která ovlivňuje chování a výkon členů skupiny. Hlavními složkami skupinové dynamiky jsou kooperace a soutěživost. Členové skupiny se snaží uspokojit své potřeby pozitivního přijetí nebo sociálního uznání. Role a pozice v rámci skupiny jsou také důležité pro chování jedinců. Kromě toho jsou v této kapitole rozebírány různé typy skupin, které se liší cílem a zaměřením, a důležitost výběru správného typu skupiny pro daný účel.

V poslední části této kapitoly jsme se zabývali malými sociálními skupinami a jejich vlivem na jednotlivce. Lidé od nepaměti touží patřit do nějaké skupiny, která jim může pomoci dosáhnout jejich cílů a chránit je před ostatními. Malé skupiny jsou vytvářeny kvůli společnému cíli a vztahy mezi členy jsou navzájem závislé. Členové těchto skupin mají společnou ideologii, názory, hodnoty a normy. Zaměřili jsme se také na formální a neformální skupiny a jaký vliv mají na jednotlivce. Skupina může mít různé vlivy na jedince, a to v závislosti na vlastnostech skupiny, podmínkách a osobnosti jednotlivců. Homogenní skupiny jsou schopny vyvíjet silný tlak ke konformnímu postoji, na rozdíl od méně homogenních.

### 3 SKUPINOVÉ ROLE A KLIMA VE VÝCHOVNÝCH ÚSTAVECH

Ve třetí kapitole se budeme věnovat tématům, které se vztahují k fungování skupin. Zabývat se budeme pojmy, které mají na skupinovou dynamiku vliv. Představíme, jak je důležité, aby skupinu vedl člověk s určitými vlastnostmi a jaký význam má prostředí, ve kterém skupina funguje, na atmosféru a klima v ní. Dále budeme zkoumat různé pohledy na rozdělení rolí ve skupině a pozice, které členové ve skupině zastávají, jelikož tyto faktory mohou mít velký vliv na chování a vztahy uvnitř skupiny. Abychom ale neopomenuli klíčovou roli v celém procesu, zmíníme také pedagoga/vychovatele, který má na starost dohlížení na celý proces a svou osobností spoluvytváří fungování skupiny.

#### 3.1 Prostředí – atmosféra – klima

Prostředí, atmosféra a klima jsou klíčovými faktory ovlivňujícími lidskou interakci a vztahy v různých kontextech. Prostředí může být chápáno jako fyzické a sociální okolí, které ovlivňuje chování a vnímání jednotlivců. Atmosféra, na druhé straně, se může měnit v závislosti na situaci a jedná se o emocionální vibrační pole, které ovlivňuje náladu a interakce v daném prostředí. Klima může být ovlivňováno vnějšími faktory a kázeňským vedením a může sloužit k motivaci a regulaci chování skupiny.

Dle Laška (2001) **prostředí** zahrnuje:

- prostředí z hlediska jejího umístění v regionu (umístění na venkově, ve městě, na sídlišti)
- prostředí z hlediska architektonického
- prostředí z hlediska ergonomie (vhodnost technického zařízení, nábytku)
- prostředí z hlediska hygieny (vytápění, větrání, osvětlení)

**Atmosféra** vyjadřuje proměnlivost a má krátké trvání. Mění se během dne, či dokonce během jedné hodiny. Je závislá na dané situaci. Ve výchovných ústavech mohou, kromě typických projevů dětí s poruchami chování, atmosféru skupiny silně ovlivnit děti pod vlivem drog, či takzvané „dojezdy“, tedy abstinenční příznaky na návykové látky. Od atmosféry skupiny a skupinového života její člen očekává především usnadnění sociální existence a zdroj pozitivních emocí. Atmosféra skupiny je projevem povahy vztahů mezi jednotlivými členy. Jedná se o atmosféru důvěry, pohody, spolupráce, otevřenosti a tolerance. Skupinová atmosféra je důležitým faktorem života skupiny a je jednou z příčin a

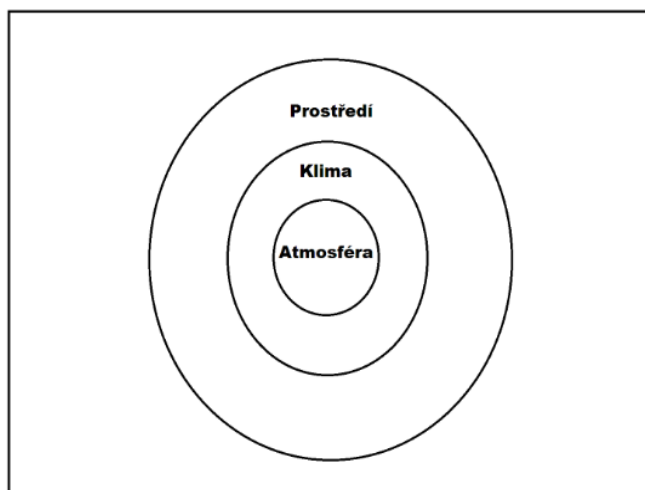
důvodů sdružování. S pojmem skupinová atmosféra se také váže pojem skupinový tlak. Jedná se o typ vztahu a provází skupinovou normu a atmosféru (Řezáč, 1998). Skupinová atmosféra delikventních skupin pak předpokládá, že členové nechtějí ze zamýšleného aktu vycouvat, jelikož by ve skupině projevil svou slabost (Matoušek a Matoušková, 2011).

Podle Řezáče (1998) je atmosféra života ve skupině především určována stylem vedení skupiny. Stručně lze vyjádřit atributy stylu řízení, který pozitivně ovlivňuje skupinové klima:

- klidné a náročné vedení podporující samostatnost jednotlivce, tomu můžeme napomoci jasnými pravidly (normami) spolupráce a soužití ve skupině
- možnost členů skupiny svobodně se vyjadřovat k normám a usilovat o jejich odůvodněnou změnu
- čitelnost a stabilita kritérií hodnocení
- transparentnost požadavků
- předvídatelnost postupů vůdce skupiny
- jasně formulovaná očekávání vůdce vztahující se k jednotlivým členům skupiny
- očekávání k jednotlivým členům jsou prezentována veřejně
- hodnocení chápané hodnotitelem a přijímané hodnoceným jako zpětná vazba
- preferované regulace vztahů ve skupině prostřednictvím kultivujících aktivit a facilitujících typů součinností, namísto pokynů, příkazů, direktiv
- transakce prožitků a podpora sociálních citů

Pojem **klima** můžeme také definovat jako trvalé sociální a emocionální naladění účastníků v daném zařízení, kteří jsou ve vzájemné interakci. To vše dle pozic, které jednotlivé osoby zaujímají a z toho vyplývajících rolí, a to jak ve vztahu mezi vrstevníky, tak ve vztahu chovanec – vychovatel. Dříve se tento vztah nacházel v rovině protikladu. Nyní jsou snahy dostat tento vztah do rovnováhy. Procesy ve výchovných zařízeních mají převážně integrační charakter preferující kooperaci a adaptaci, ale i opačný, kdy dominuje konkurence, rivalita a konflikty. Rovina chovanec – vychovatel může být ohrožena přehnanou familiárností. Důležitou vazbu na klima ve výchovném ústavu mají i vzájemné vztahy mezi pedagogy. Hlavním faktorem je zde kooperace mezi vychovateli a jednotnost jejich přístupu. Vychovatelé musejí vnímat klima skupiny, aby bylo možné využívat diferencovaný a individuální přístup (Kraus, 2001).

Vztahy mezi žáky ovlivňují klima skupiny. Pedagog by proto měl mít přehled o svěřených chovancích a vztazích mezi nimi, tuto znalost pak může využít ve prospěch svého působení na skupinu. K dobré znalosti svěřenců mohou vychovateli napomáhat zpětné vazby, sociogramy a další typy skupinových her. Na klima skupiny lze působit zejména jejím kázeňským vedením, a to odměnami a tresty, díky nim může chovance nejen motivovat, ale i regulovat jejich chování. To napomáhá k jejich socializaci, upevňuje normy a preferované chování. Odměna přináší pozitivní zpětnou vazbu a může přinášet uspokojení některých potřeb. Trest má naopak upozorňovat na nežádoucí chování a vychovávanému přináší nelibost nebo omezení jeho potřeb (Čapek, 2010).



Obrázek 1: Vztahy mezi prostředím, klimatem a atmosférou (Lašek, 2001)

### 3.2 Skupinové role – pozice

Očekávání toho, jak se má jedinec ve skupině chovat jsou nazývána skupinové role. Ta určuje, jak se jedinec chová ve vztahu k ostatním členům skupiny a co je úkolem jeho role. Role promítá také to, jak se ostatní chovají k nám.

Dle Novotné (2010) každý aktér ve sociální skupině hraje svou skupinovou roli, což znamená, že jedná v rámci své skupinové pozice. Pokud aktér obsazuje více pozic ve skupině, hraje také více rolí, což se nazývá pluralitou skupinových rolí. Naopak aktér, který je pouze členem skupiny, hraje jedinou roli člena skupiny. To znamená, že každý aktér ve skupině hraje alespoň jednu skupinovou roli, která je spojena s jednáním a je tedy vždy dynamická, na rozdíl od skupinové pozice, která je spíše statická a spojená s místem ve skupině.

Podle Krause (2001) socializace zahrnuje proces osvojování si určitých sociálních rolí, což jsou způsoby chování, které jsou očekávány od jedince ve společnosti na základě jeho věku, pohlaví a společenského statusu. Způsob, jakým jedinec přebírá a realizuje tyto role, také vyjadřuje jeho vztah k těmto rolím. Produktem socializace je tedy osobnost jedince, která je výsledkem jeho sociálních zkušeností získaných prostřednictvím sociálního učení.

Ve skupinové pozici jednání aktéra vyjadřuje očekávání od skupinové role. Po obsazení pozice přebírá hraní rolí a nastupují očekávání s danou pozicí. Pluralitou skupinového očekávání se pak rozumí, že jednotliví aktéři mají konkrétní představy o skupinové roli, tu však mohou mít různí aktéři různou. Podívejme se na rozdělení skupinových rolí a standardních skupinových rolí dle Novotné (2010):

**Tabulka 1** *Rozdělení skupinových rolí*

Přetížená	příliš mnoho očekávání
nevytížená	příliš málo očekávání
Distanční	aktér si uchovává odstup od své role, ale nenechá se jí pohltit

**Tabulka 2** *Rozdělení standardních skupinových rolí*

úkolový vůdce	schopnost získat moc a udržet si autoritu a odpovědnost, soustředí se na úkol a drží se ho
socioemoční vůdce	orientace na aktéry, vcítění se do jejich osobností a jejich problémů, umí vyjednávat kompromisy a je nekonfliktní
myslitel	předává skupině podněty a nápady, rychle se nadchne, ale stejně rychle své nápady opouští
kritik	analytické a kritické myšlení, vysoká míra loajality vůči skupině
organizátor	zodpovědný systematick, s dobrou schopností jednat s lidmi
dokončovatel	odpovědný se smyslem pro detail a pečlivost
šásek	pojí skupinu dohromady, vtípnost a humor
extrovert	loajální vůči skupině, diplomatické schopnosti, vyjednávač a taktik

**Dle Řezáče (1998) rozlišujeme následující role:**

**alfa** – neformální vůdce, nejaktivnější člen, který je akceptován a imponuje většině členů skupiny

**beta** – tzv. Expert, který má specifické předpoklady k navrhování nebo tvořivému rozvíjení variant řešení překládaných vůdcem skupiny

**gama** – větší část skupiny, pasivní a přizpůsobivý, podléhájí nebo se identifikují s vůdcem

**omega** – outsider, okrajová pozice ve skupině, většinou neoblíbený člen skupiny

**obětní beránek** – je symbolickým představitelem nepřátelské skupiny.

### 3.3 Vychovatel jako spolutvůrce klimatu

Pedagoga si jedinec většinou vybrat nemůže. Je mu určen a záleží na dítěti i pedagogovi, jaký si mezi sebou vytvoří vztah. Pedagog určuje důležité výchovné a vzdělávací prvky působící na jedince, vytváří vztahy s jejich rodiči a se svými kolegy. Může ovlivňovat psychický, fyzický i sociální vývoj a seberozvoj jednotlivého dítěte i skupiny. Proto je potřeba těchto prostředků využívat přiměřeně a s rozvahou a neměl by se nechat ovládnout osobními preferencemi a názory. Důležitou roli tak hraje charakter a osobnost pedagoga. Důležitým faktorem je to, zda pedagog vidí smysluplnost své činnosti, zda se rozvíjí a posiluje své kompetence. Pedagoga nelze posuzovat jen podle vzdělání či praxe, ale především podle toho, zda je přirozenou autoritou (Mareš, 2013).

Pedagogická práce zahrnuje mnoho aspektů, které ovlivňují vztahy mezi žáky a vývoj jejich dovedností. Pedagogové by měli být schopni vytvářet podporující prostředí, které podporuje rozvoj schopností a zájmů jednotlivých dětí. Jednou z nejdůležitějších vlastností pedagoga je schopnost komunikovat s dětmi, podporovat je a vytvářet pozitivní atmosféru ve skupině. Mezi kladné vlastnosti pedagoga patří podpora jedinců, dobrá komunikace a rozvoj jejich dovedností. Svým chováním také ovlivňuje atmosféru a klima skupiny. Svou činnost by měl zaměřit na aspekty, které může sám ovlivnit.

Dle Čapka (2013) jsou to vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve skupině, hodnocení ve skupině, kázeňské vedení skupiny, vztahy mezi dětmi ve skupině a prostředí skupiny. Významným prvkem pedagogické práce jsou vyučovací metody a edukační aktivity. Pedagog by měl být schopen přizpůsobit své vyučování jednotlivým dětem a podpořit jejich individuální vývoj. K tomu může využívat různé metody a pedagogické postupy, jako jsou například skupinová práce, projekty, prezentace, experimenty, diskuse, role-play a další. Komunikace ve skupině je klíčovým prvkem



pedagogického působení. Pedagog by měl umět využívat různé formy komunikace, aby se mu podařilo s dětmi navázat dobrý vztah, porozumět jim a efektivně je vést. Komunikace by měla být přirozená, respektující a účinná.

Kladně ovlivnit atmosféru třídy a podpořit vývoj jednotlivých dětí může spravedlivé a objektivní hodnocení. Pedagog by měl mít přehled o výsledcích jednotlivých dětí, jejich schopnostech a potřebách. Tímto způsobem může pedagog motivovat děti ke zlepšování svých výsledků a podpořit jejich vývoj. Důležitým prvkem je také kázeňské vedení skupiny. Pedagog by měl být schopen udržovat kázeň ve skupině a zároveň respektovat potřeby a zájmy jednotlivých dětí. Toto vyžaduje pevné stanovení pravidel a jejich následnou důslednou aplikaci. Pedagog by měl být schopen rozlišovat mezi vhodným a nevhodným chováním a podporovat pozitivní přístup k pravidlům. Pedagog by měl dbát na rovnost vztahů mezi dětmi a na to, aby nebyla vytvářena žádná forma šikany. Je důležité včas odhalit jakékoli projevy ostrakizace či šikany a zabývat se jimi adekvátně, například prostřednictvím vhodných výchovných opatření nebo konzultací s odborníky.

Vhodné prostředí pro výchovné působení by mělo být klidné a přátelské. Pedagog by měl mít přehled o ergonomii a uspořádání skupiny tak, aby podporovaly učení a zároveň minimalizovaly rušivé vlivy. Kromě toho by měl být pedagog schopen vytvořit vhodnou atmosféru a vztahy mezi dětmi, což přispívá k pozitivnímu klimatu skupiny a zvyšuje motivaci k učení, či k dosahování jiných požadovaných výchovných výsledků.

Vyučující může negativně ovlivnit klima například svým nepřiměřeným nebo negativním hodnocením, či netaktním chováním může snížit sebevědomí jedince. Další chybou pedagoga je absence psychologického přístupu, např. sarkasmus, přílišná kritika, neschopnost motivovat žáky. Důležité je také přiměřeně a vhodně uplatňovat odměny a tresty a jít dobrým osobním příkladem.

Také může svými preferenčními postoji způsobit (Práce s třídním kolektivem Metodika, 2012):

- „haló efekt“ (obraz na základě prvního dojmu pod vlivem nápadné, často nedůležité vlastnosti),
- předsudky,
- tradice,

- stereotypizace a analogizace, což znamená dojem z dítěte získaný na základě mechanicky přijatých zkušeností z minulosti,
- figura a pozadí (dojmy jsou ovlivněny okolním prostředím), tendence k průměru, aktuální psychický nebo fyzický stav,
- „sebenaplňující předpověď“, nebo také „pygmalionský efekt“, kdy pedagog pronese o dítěti určitý soud, výrok, který dítě a jeho okolí ovlivní tak, že se pak často vyvíjí tímto směrem.

V této kapitole jsme se zabývali prostředím, atmosférou a klimatem výchovných ústavů. Prostředí zahrnuje umístění v regionu, architekturu, ergonomii a hygienu. Atmosféra je proměnlivá a může být, mimo jiné, ovlivněna užíváním a abstinenci příznaky návykových látek. Skupinová atmosféra ovlivňuje sociální existenci a emoce členů a je důležitým faktorem pro sdružování. Styl vedení skupiny pozitivně ovlivňuje skupinové klima, které se definuje jako trvalé sociální a emocionální naladění účastníků v daném zařízení.

Dále jsme se zaměřili na skupinové role, které určují, jakým způsobem se jedinec v rámci skupiny chová a co jsou jeho úkoly. Skupinová pozice je spojena s místem v rámci skupiny a je více statická, zatímco skupinová role vyjadřuje jednání a je dynamická. Socializace vede k osvojování si sociálních rolí, které se projevují v očekávání od jedince na základě jeho věku, pohlaví a společenského statusu. V rámci skupinových rolí existuje rozdělení na přetížené, nedostatečně vytížené a distanční. Standardní skupinové role zahrnují úkolového vůdce, socioemočního vůdce, myslitele, kritika, organizátora, dokončovatele a šaška.

V závěru jsme popsali, jaký vliv má pedagog na vztahy a klima ve skupině. Pedagog by měl využívat prostředky výchovy a vzdělávání přiměřeně a s rozvahou a neměl by se nechat ovládnout osobními preferencemi a názory. Dobrý pedagog by měl podporovat individuální rozvoj svěřených dětí, dobře komunikovat a vytvářet dobré prostředí ve skupině. Důležitými faktory jsou také znalost vztahů mezi dětmi, vyučovací metody a edukační aktivity, kázeňské vedení třídy a prostředí třídy. Pedagog může negativně ovlivnit klima třídy například svým nepřiměřeným hodnocením a chováním nebo nedostatečným psychologickým přístupem.

## 4 KOMUNIKACE VE SKUPINĚ

V této kapitole se budeme věnovat tématu komunikace ve skupině, která hraje klíčovou roli v přenosu informací a formování vztahů mezi účastníky. Rozdělíme komunikaci na různé typy a podíváme se na to, jakým způsobem komunikace ovlivňuje klima ve skupině. Dále se budeme zaměřovat na suportivní klima ve skupině, kde budeme popisovat důležité faktory, jako jsou přátelská komunikace, nestresující prostředí a vyváženost názorů. Dále si ukážeme pravidla korigované komunikace a budeme věnovat komunikační situaci a faktorům, které ji ovlivňují, jako jsou normy, role, statusy a vztahy mezi účastníky. V závěru kapitoly budeme rovněž analyzovat neadekvátní způsoby komunikace, jako jsou destruktivní, autoritářská, disjunktivní, rezistentní, pseudokomunikace a nonkomunikace, které mohou vést ke konfliktům a být problematické, zejména s ohledem na projevy děti s poruchami chování ve výchovných ústavech.

Komunikace je symbolickým výrazem vzájemného působení. Používáme ji k přenosu informací. Správná komunikace předpokládá schopnost adekvátně vyjádřit sdělení na straně jedné a jak sdělení přijmou na straně druhé. Komunikace nejen vyjadřuje vztah, ale také vztah mění, dotváří a ovlivňuje. Komunikant je osoba, která předává informace a recipient je osoba naslouchající a přijímající.

### 4.1 Typy komunikace

Komunikace je neodmyslitelnou součástí našeho života a umožňuje nám vzájemné porozumění a výměnu informací s ostatními lidmi. Systém vzájemně sdílených znaků nám slouží k tomu, abychom si mohli navzájem sdělovat své myšlenky, pocity a potřeby. Verbální komunikace, tedy mluvená a psaná řeč, je způsob, jakým většinou sdělujeme své úmysly a záměry. Paralingvistické znaky (hlasová intonace, ironické zabarvení hlasu), nám umožňují vyjádřit i naše emoce a náladu. Nonverbální komunikace (mimika, kinetika, smích, pláč, gesta, pohledy) hraje často velmi důležitou roli v tom, co chceme ostatním sdělit, i když jsme si to možná neuvědomili. Vzájemná komunikace mezi lidmi je také ovlivněna kulturou, národností a dalšími faktory, a může být různě vnímána v závislosti na situaci a kontextu (Nakonečný, 1999).

Komunikace není pouze přenos odborného obsahu, ale především sociálním procesem. Formuje účastníky, profiluje vztahy, učí je sociálnímu chování, předává jim signál o vlastním statusu. Klima ve skupině má především sociální základ, a proto je nutné považovat tuto složku za minimálně stejně důležitou jako je komunikace odborná.

Komunikace je důležitá například pro ujasnění pravidel skupiny, objasnění řešení kázeňských přestupků, komunitní sezení skupin, až po běžnou komunikaci o volnočasových aktivitách. Předávání pozitivních podnětů při zdánlivě neúčelné komunikaci je důležité a přínosné pro klima skupiny. Vychovatel musí dbát na dodržování komunikačních pravidel, korigovat ohrožující komunikaci a nevhodné způsoby komunikace. V této složce klimatu platí, že přísná a rovná pravidla jsou přínosná a srozumitelná.

### **Komunikace podporující suportivní klima ve třídě (Čapek, 2010):**

- **Přátelská** – optimistická, podporující, zbavená ironie a sarkasmů. Podporována zpětnou vazbou vychovatele, rozvíjející komunikační dovednosti a získává si důvěru.
- **Nestresující** – jedinec není přerušován a nikdo za něj nedokončuje věty. Odpověď není sarkasticky nebo ironicky komentována.
- **Svobodná** – komunikace není regulována ze strany pedagoga. Každý má právo se vyjádřit a dostat slušnou odpověď a prostor pro své vyjádření.
- **Korigovaná** – komunikace s pravidly. Není možné překřikovat, rušit druhého nebo používat hrubé a nevhodné výrazy.
- **Vyvážená** – každý názor má svoji váhu, nikdo není preferován, pedagog dává všem stejný prostor.
- **Zajímavá** – komunikace by měla být aktivizující a zábavná. Měla by obsahovat humor, zlepšovat náladu a podporovat týmového ducha.
- **Nepovýšená** – pedagog určuje pravidla, nabízí témata, ale zároveň odlehčuje svou mocenskou pozici. Tím dá více prostoru žákům k osmělení. Komunitní sezení je jedním z případů, kdy může být komunikace na stejné úrovni a všichni účastníci jsou si rovni.
- **Nemanipulující** – pedagog by neměl vnucovat své názory a postoje a měl by jedince vést k tomu, aby si je sami vytvářeli a uměli si je obhájit.
- **Rovná** – pedagog by měl být upřímný, neměl by lhát. Poté může to samé vyžadovat od druhých.

Podle Čapka (2010) je komunikace v třídním prostředí lakmusovým papírkem, který ukazuje aktuální stav dění ve skupině/třídě. Pokud probíhá v suportivním (podpůrném) klimatu,

může pozitivně ovlivnit kvalitu výuky, řešení problémových situací a výchovné působení. Komunikace také přispívá k socializaci správných návyků a postojů, které se nevztahují pouze k samotné komunikaci, ale také k sociálním vazbám mezi členy skupinového kolektivu a jejich vztahu k pedagogovi.

posuzovací kritéria	hvězda	Y	řetěz	kruh	plná struktura
centralizace	velmi vysoká	vysoká	střední	nízká	velmi nízká
komunikační kanály	velmi málo	málo	středně	středně	velmi mnoho
vedení	velmi vysoké	vysoké	střední	nízké	velmi nízké
skupinová spokojenost	nízká	nízká	střední	střední	vysoká
individuální spokojenost	vysoká	vysoká	střední	nízká	velmi nízká

Obrázek 2: Druhy komunikačních sítí (Nakonečný, 1999)

## 4.2 Komunikační situace

Každá komunikace se odehrává v určitém kontextu. Můžeme pomoci ní vzdělávat, ovlivňovat, zachraňovat apod. Používáme ji v návaznosti na situaci, ve které se nacházíme nebo bychom se nacházet chtěli.

### Účastníci komunikační situace:

#### 1. vytvářejí pojetí této situace

- respektují normy, které účastníci považují za přiměřené situaci
- vycházíme z představy o statusu komunikačního partnera
- utvářejí situační koncepci své role
- utvářejí si situační sebepojetí
- zaujímají mezi sebou určitý vztah
- danou situaci prožívají

#### 2. vnímají a interpretují situace, které utvářejí percepční a atribuční schéma

#### 3. vytváří způsob, jakým je vyjadřováno a předáváno sdělení

Pokud dojde k odlišnému chápání situace může vzniknout konflikt pojetí vztahu. Stylem komunikace prezentujeme představu o normách, ve kterých by měla komunikace probíhat a za jakých pravidel nebo okolností je protistrana ochotna v komunikaci pokračovat. Stylem komunikace lze také vyčíst představu o statusu komunikačního partnera a přístupu k jeho sdělení (Řezáč, 1998).

### 4.3 Neadekvátní způsoby komunikace

Ve Výchovných ústavech se můžeme často setkat s neadekvátním způsobem komunikace (srov. Konečný, Bouchal, 1971, in Řezáč, 1998):

**Destruktivní komunikace** – snaha o podlomení pozice, rozrušení postojů a názorů a získání partnera na svou stranu. Primární snahou je pouze snaha o destrukci, a ne konstrukce něčeho nového nebo jiného.

**Autoritářská komunikace** – vnučování vlastních názorů, které si klade za cíl vytvořit závislost.

**Disjunktivní komunikace** – typické pro tento druh komunikace je zlehčování, ironie. Jedná se o zdánlivou komunikaci, protože nemá za cíl skutečný obsah komunikace.

**Rezistentní komunikace** – projevuje se nedůvěrou nebo odmítáním partnera. Příjemce pasivně vyslechne sdělení, ale nezpracuje jej a neodpovídá na něj.

**Pseudokomunikace** – Předstírání skutečné komunikace o nedůležitých záležitostech (např. o počasí). Komunikuje se pouze aby „řeč nestála“.

**Nonkomunikace** – chybění komunikace při formální fyzické přítomnosti komunikujících.

Řezáč (1998) ve své knize dále uvádí dělení dle Svobody na:

**Podrobnou komunikaci** – zaměřuje se na zachování klidu i za předpokladu neustálého vyjadřování souhlasu, omlouvání a usmiřování se.

**Karatelskou komunikaci** – komunikace se vyznačuje napomínáním, kritizováním, odmítáním a vyčítáním.

**Chladnou komunikaci** – korektní komunikace bez vyjádření citů, monotónní.

**Irelevantní komunikaci** – odvádí pozornost jinam, ignoruje to, o čem hovoří druhí, je nevěcná.

V této kapitole jsme se zabývali komunikací ve skupině. Správná komunikace zahrnuje schopnost přijmout i vyjádřit informace. Komunikace se dělí na verbální, paralingvistické a neverbální formy a je důležitá pro formování vztahů a sociálního chování. Klima ve třídě má silný sociální základ, a proto je nutné považovat komunikaci za minimálně stejně důležitou jako odborný obsah. Podporovat suportivní klima ve třídě je možné prostřednictvím přátelské, nestresující, svobodné, korigované, vyvážené a zajímavé komunikace.

V závěru jsme popisovali komunikační situace. Každá komunikace se odehrává v určitém kontextu, který může být ovlivněn statusu komunikačního partnera, situační koncepcí své role a normami, které účastníci považují za přiměřené situaci. Pokud dojde k odlišnému chápání situace, může vzniknout konflikt. Výchovné ústavy se, bohužel, často potýkají s neadekvátním způsobem komunikace, a to jak ze strany umístěných dětí, tak i ze strany pedagogů. Nejčastěji jde například o disjunktivní, či destruktivní a autoritářskou komunikaci ze strany dětí, nebo autoritářskou a karatelskou komunikaci ze strany pedagogů.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 5 ZKOUMANÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU

Hlavním výzkumným problémem této studie je porozumět vztahu mezi subjektivním pocitem příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu a vztahy ve kolektivu skupiny výchovného ústavu. Zajímá nás, jaký vliv mají tyto pocity na kvalitu vztahů mezi jedinci dané skupiny, jak se liší hodnoty respondentů v jednotlivých kategoriích pocitů a zda respondenti, kteří mají pozitivní subjektivní pocity, jsou vnímavější k osamoceným jedincům ve skupině.

Vztahy mezi jedinci ve skupinách výchovných ústavů mají významný dopad na jejich vzdělání, emoční pohodu a celkový životní prospěch. Kvalitní klima a pozitivní vztahy ve skupině mohou podporovat učení, sociální interakce a emocionální rozvoj. Naplnění základních potřeb je základním předpokladem pro zdravý psychický a emocionální vývoj jedince. Nedostatek naplnění těchto potřeb může vést k různým problémům, jako je snížená sebedůvěra, sociální izolace, nespokojenost, špatné vzdělávací výsledky a další negativní dopady na fyzické a psychické zdraví. Vnímavost k osamoceným jedincům a schopnost poskytovat podporu a respekt v rámci skupiny je důležitým aspektem sociálního chování. Porozumění této problematice může přispět k rozvoji sociálních dovedností ve výchovných ústavech a k prevenci různých forem agresivních projevů fyzických i psychických, šikany, či ubližování mezi dětmi v tomto prostředí.

Výsledky této studie mohou mít praktický význam pro pedagogy, školní psychology, a další odborníky zabývající se vzděláváním a výchovou mládeže ve výchovných ústavech.

## 6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V této kapitole se zaměříme na tři konkrétní výzkumné otázky, které nás budou provázet při analýze dat získaných výzkumným šetřením. Pro druhou a třetí výzkumnou otázku byla vytvořena hypotéza.

### Výzkumné otázky:

- 1) Jak respondenti vnímají své vztahy se skupinou a vzájemné vztahy ve skupině?
- 2) Jak subjektivní pocit pozitivního příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu ovlivňuje kvalitu vztahů mezi dětmi v této skupině? Jsou respondenti, kteří se cítí pozitivně ve skupinovém kolektivu, více spokojeni a projevují méně negativních vztahů s ostatními?

**Nulová hypotéza:** Neexistuje žádný rozdíl ve vztahu mezi subjektivním pocitem pozitivního příslušenství respondentů a kvalitou jejich vztahů s ostatními dětmi ve skupině. Respondenti s různým subjektivním pocitem pozitivního příslušenství projevují stejnou úroveň kvality vztahů s ostatními.

**Hypotéza:** Respondenti s vyšším subjektivním pocitem pozitivního příslušenství budou mít vyšší kvalitu vztahů s ostatními dětmi ve skupině.

- 3) Jak se subjektivní pocit pozitivního příslušenství respondentů ke skupinovému kolektivu projevuje ve vztahu k jejich citlivosti k osamocným jedincům ve skupině a jejich pozornosti k situacím ubližování nebo potřeby pomoci?

**Nulová hypotéza:** Subjektivní pocit pozitivního příslušenství respondentů nemá vliv na jejich citlivost k osamocným jedincům ve skupině ani na jejich pozornost k situacím ubližování nebo potřebě pomoci. Respondenti s různým subjektivním pocitem pozitivního příslušenství projevují stejnou úroveň citlivosti a pozornosti k těmto situacím.

**Hypotéza:** Respondenti s vyšším subjektivním pocitem pozitivního příslušenství budou projevovat vyšší citlivost k osamocným jedincům ve skupině a vyšší pozornost k situacím ubližování nebo potřeby pomoci.

První výzkumná otázka se zaměřuje na průměrné hodnoty respondentů v jednotlivých kategoriích pocitů. A odpovědích na jednotlivé výroky. Zajímá nás, jaké jsou tyto hodnoty a jak se liší mezi různými kategoriemi pocitů, které jsou zkoumány. Provedeme deskriptivní analýzu jednotlivých položek dotazníku.

Druhá výzkumná otázka se zaměřuje na vztah mezi subjektivním pocitem pozitivního příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu a kvalitou vztahů mezi dětmi ve skupinovém kolektivu. Chceme zjistit, zda respondenti, kteří uvádějí subjektivní pozitivní pocit příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu, jsou více spokojeni s vztahy ve skupině a mají méně negativních vztahů s ostatními dětmi než respondenti, kteří uvádějí negativní pocit příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu. Tato otázka nám umožní lépe porozumět vlivu vnímání vlastních pocitů příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu na vztahy mezi dětmi ve skupině a zjistit, zda tyto pocity mohou hrát roli ve formování pozitivního skupinového kolektivu.

Třetí výzkumná otázka se zaměřuje na vnímavost respondentů k osamoceným jedincům ve skupině. Zajímá nás, zda respondenti, kteří uvádějí subjektivní pozitivní pocit příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu, jsou více vnímaví k osamoceným jedincům ve skupině a častěji si všímají ubližování jiným, nebo těch, kteří potřebují pomoci.

## 7 VÝZKUMNÝ VZOREK

S ohledem na specifické prostředí výchovného ústavu, který je zaměřen na péči o děti s poruchami chování, bylo nezbytné zohlednit tuto skutečnost při provádění výzkumu. Děti s poruchou chování mohou mít různé obtíže, které se projevují například poruchami pozornosti, jež mohou mít negativní dopad na jejich dlouhodobé vztahy s vrstevníky, rodinou nebo autoritami. Mohou vykazovat agresivitu, destruktivní chování, ničení a poškozování věcí, stejně jako se často dopouštějí krádeží, lhaní a dalšího rizikového chování. Kromě toho mohou často vyjadřovat odpor a odmítání spolupráce mezi sebou navzájem i vůči pedagogům, jako reakci na svou vlastní nepohodu.

Navíc, u dětí s LMR a ADHD, které jsou součástí výzkumného vzorku, může být obtížné porozumět psanému textu a udržet pozornost na zadaném úkolu kvůli jejich omezeným kognitivním a volním schopnostem. To si vyžádalo zvláštní opatrnost při tvorbě dotazníku a formulování otázek tak, aby byly srozumitelné a pokud možno jednoduché.

Výzkum byl realizován ve specifickém prostředí výchovného ústavu s kapacitou 48 dětí, které jsou rozděleny do 6 výchovných skupin, přičemž každá skupina má maximální kapacitu 8 dětí. V rámci zařízení je k dispozici základní a střední škola, která poskytuje vzdělání ve 3 učebních oborech, konkrétně stavební práce, lesnické práce a práce ve stravování.

Kromě výuky děti tráví čas také na výchovném oddělení, které zahrnuje 6 různých typů výchovných skupin. Adaptační skupina je určena pro nově příchozí děti, které se adaptují na nové prostředí a pravidla zařízení. Běžné výchovné skupiny jsou dvě a jsou určeny pro běžný provoz a reedukaci dětí bez zvláštních potřeb. Zvýhodněná skupina je určena pro děti s určitými zvláštnostmi, které vyžadují speciální přístup a podporu. Skupina pro děti před výstupem je určena pro děti, které se připravují na odchod z ústavu a návrat do běžného života. Skupina ochranné výchovy je zaměřena na prevenci a řešení problémového chování u dětí s poruchami chování s uloženou ochrannou výchovou.

## 8 DATA A NÁSTROJE

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na zkoumání vztahů ve skupině dětí, které jsou umístěny ve výchovném ústavu. Vazby a vztahy v těchto zařízeních jsou komplikované, panuje zde spíše rivalita a individualismus než přátelské prostředí. Děti přichází do VÚ jako velcí individualisté, kteří na první místo řadí svůj zájem a vše co dělají, dělají jen pro svůj vlastní prospěch. Typickou vlastností je bezohlednost. Zároveň se zde ale setkávají s kamarády ze svých „part“ mimo zařízení. Ty jsou často v rivalitě. Děti, které ve svých partách venku vynikaly mohou naopak ve výchovném ústavu působit jako outsideri a opačně. Navíc se zde setkávají děti s poruchami pozornosti, drogově závislí, děti s LMR a ADHD apod. Pro správné vedení skupiny je důležité mít vztahy mezi dětmi zmonitorované.

### 8.1 Výzkumný nástroj

Vytvořili jsme dotazník, který se skládal ze tří částí a měl za cíl zjistit, jak se respondent cítí ve své skupině a jaké má vztahy s ostatními členy skupiny, v závislosti s výzkumnými otázkami. První část dotazníku obsahovala sémantický diferenciál, který umožňoval respondentům vyjádřit své pocity na škále od 1 do 5, kde hodnota 1 reprezentovala nejvyšší stupeň pozitivních pocitů a hodnota 5 reprezentovala nejvyšší stupeň negativních pocitů.

Tato první část dotazníku byla inspirována Maslowovou pyramidou potřeb (hodnot), která se skládá z různých úrovní potřeb, jako je fyziologické potřeby, bezpečnost, sociální příslušnost, uznání a seberealizace. Použili jsme tedy tyto kategorie jako základ pro výběr slov, která byla součástí sémantického diferenciálu, a umožnily respondentům vyjádřit své pocity ve vztahu k těmto potřebám.

Ve druhé části dotazníku se respondentovi položilo 10 výroků týkajících se jeho vztahů s ostatními členy skupiny, například zda je rád mezi ostatními, zda má podobné zájmy s ostatními, zda má důvěru v někoho ve skupině, nebo zda cítí, že ho ostatní poslouchají, když mluví.

Třetí část dotazníku se zaměřovala na respondentovo vnímání vztahů mezi ostatními členy skupiny a obsahovala 4 výroky. V druhé a třetí části respondent odpovídal podle Likertovy škály s možnostmi "rozhodně ano", "spíše ano", "spíše ne" nebo "rozhodně ne".

## 8.2 Organizace testování

Testování probíhalo samostatně na jednotlivých skupinách ve společenských místnostech. Na začátku testování byly respondenti rozesazeni samostatně a připravili si pomůcky na psaní. Následně jim byl rozdán vyplňovací arch s dotazníkem. Před začátkem testování byla všem dětem hromadně vysvětlena pravidla a způsob vyplňování testu, aby byl zajištěn stejný postup ve všech skupinách.

Respondenti měli na vyplnění testu přibližně 30 minut. Většina z nich stihla vyplnit dotazník během 10-15 minut. Během testování jsem jako pozorovatel dohlížela na průběh testování ve všech skupinách, abych zajistila konzistentní postup a dodržování pravidel.

Po skončení časového limitu byli respondenti požádáni, aby si svůj dotazník zkontrolovali, zda mají vše správně vyplněné a zda u každé položky uvedli pouze jednu správnou odpověď. Tím bylo zajištěno, že neudělali žádné chyby při vyplňování a že jejich odpovědi jsou platné.

Celý průběh testování trval přibližně tři hodiny, na šesti skupinách po přibližně třiceti minutách, v závislosti na rychlosti vyplňování jednotlivých respondentů. Po zkontrolování svých dotazníků respondenti přinesli své listy k odevzdání. Odevzdání všech dotazníků ukončilo samotné testování.

## 8.3 Analýza dat

K analýze byla využita data z dotazníku, který zkoumal subjektivní pozitivní pocity příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu u respondentů, jejich vztahu s ostatními členy skupiny a jejich vnímání osamocených nebo ubližovaných jedinců ve skupině. Pro analýzu dat byla použita statistická metoda – Spearmanova korelace. Tato metoda byla zvolena, protože se jedná o neparametrickou metodu, která je vhodná pro analýzu korelace mezi měřenými faktory.

Dotazník se skládal ze tří částí: "Jak se cítím ve třídním kolektivu?", "Jaké mám vztahy s ostatními?" a "Vnímání vztahů v kolektivu". V první části obsahoval sémantický diferenciál, který umožnil respondenti vyjádřit své pocity na škále od 1 do 5, kde hodnota 1 reprezentovala nejvyšší stupeň pozitivních pocitů a hodnota 5 reprezentovala nejvyšší stupeň negativních pocitů.

V druhé a třetí části na jednotlivé výroky v dotazníku respondenti odpovídali na Likertově škále. Ty byly očíslovány a kódovány následovně: "rozhodně ano" = 1, "spíše

ano" = 2, "spíše ne" = 3 a "rozhodně ne" = 4. V části "Jaké mám vztahy s ostatními?" byly použity reverzní položky, které byly překódovány před analýzou dat.

## 9 VÝSLEDKY

V následující kapitole popíšu výsledky našeho výzkumu, který se zaměřil na zkoumání vztahů ve skupinách dětí, které jsou umístěny ve výchovném ústavu. Pro získání přehledu o vztazích v rámci výchovné skupiny jsme zaměřili na tři výzkumné otázky. Pro zajištění analýzy výsledků jsme využili data z dotazníku, který zkoumal subjektivní pocity příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu respondentů, jejich vztahu s ostatními členy skupiny a jejich vnímání osamocených nebo ubližovaných jedinců ve skupině. Na začátku uvedeme popis výsledků pocitů a průměrné hodnoty respondentů v jednotlivých kategoriích pocitů. Následně provedeme analýzu dat, která ukáže korelaci mezi jednotlivými měřenými faktory.

### 9.1 Výzkumná otázka č.1

*Jak respondenti vnímají své vztahy se skupinou a vzájemné vztahy ve skupině?*

Vyjádření respondentů k jednotlivým pocitům ilustruje následující tabulka. Každý pocit byl vyjádřen na sémantickém diferenciálu, který obsahoval protikladné hodnoty na škále od 1 do 5. Hodnota 1 reprezentovala nejvyšší stupeň pozitivních pocitů, zatímco hodnota 5 reprezentovala nejvyšší stupeň negativních pocitů.

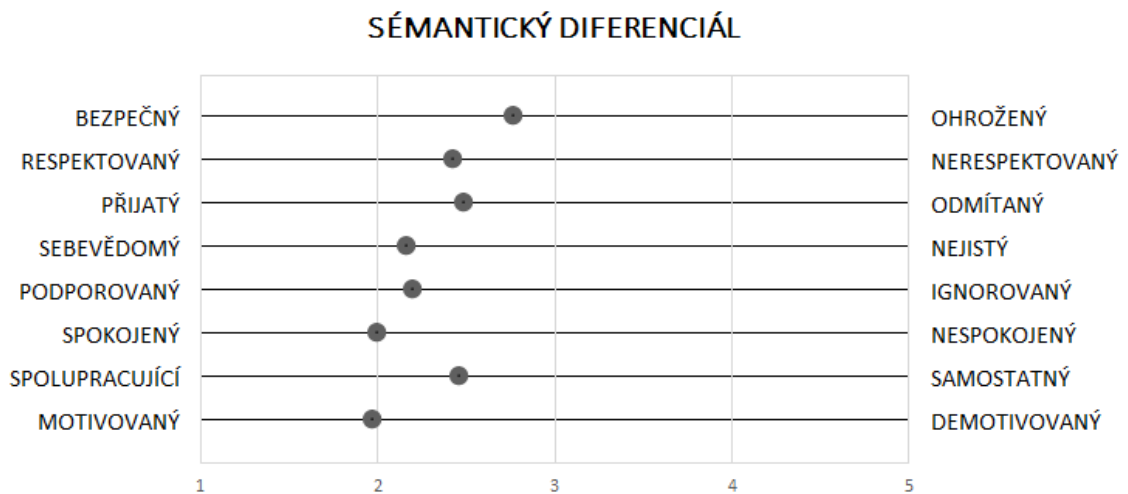
**Tabulka 3** *Vyjádření pocitů respondentů*

Pocity	N	Min.	Max.	Průměr	Směr. odchylka
Bezpečný / ohrožený	35	1	5	1,97	1,382
Respektovaný / nerespektovaný	35	1	5	2,46	1,358
Přijatý / odmítaný	35	1	5	2,00	1,306
Sebevědomý / nejistý	35	1	5	2,20	1,491
Podporovaný / ignorovaný	35	1	5	2,17	1,361
Spokojený / nespokojený	35	1	5	2,49	1,597
Spolupracující / Samostatný	35	1	5	2,43	1,481
Motivovaný / demotivovaný	35	1	5	2,77	1,699



Tato data znázorňuje následující graf.

**Graf 1** Vyjádření pocitů respondentů



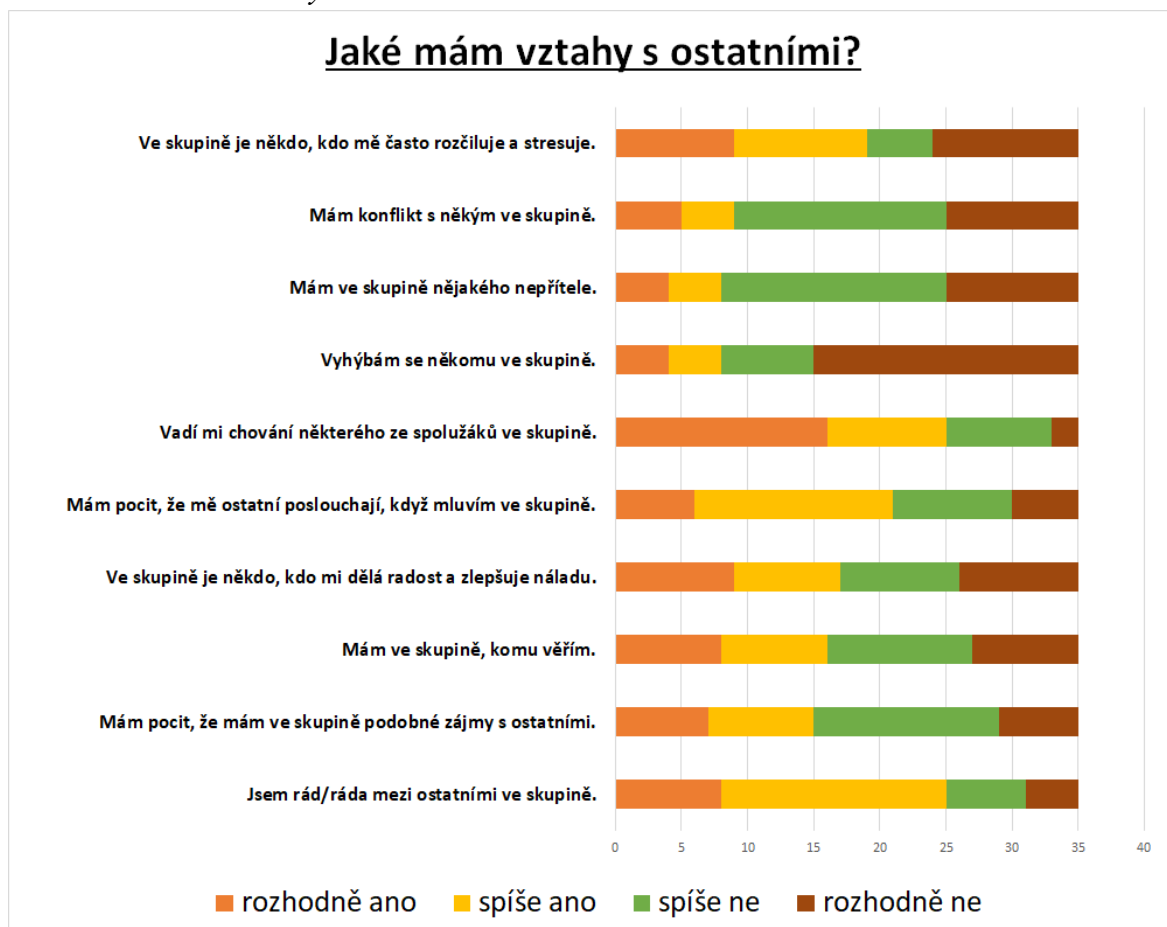
Průměr se pohybuje v rozpětí 1 až 5 se středem 3, přičemž pohybující se v rozmezí 1 až 3 je v pozitivní rovině, vše pohybující se nad průměrem je v negativní rovině. Vidíme, že u všech pocitů zaznamenali respondenti v průměru pozitivnější hodnoty.

Nejvyšší průměrnou hodnotu získal pocit "Motivovaný / Demotivovaný" s hodnotou 2,49, která má zároveň nejvyšší směrodatnou odchylku, což značí největší rozdíl mezi respondenty. Naopak nejnižší průměrnou hodnotu měl pocit "Bezpečný / Ohrožený" s hodnotou 1,97, což ukazuje na to, že respondenti se spíše cítili bezpečně. Průměrné hodnoty ostatních pocitů se pohybovaly kolem hodnoty 2, což naznačuje, že respondenti měli střední hodnocení těchto pocitů.

Tyto výsledky lze interpretovat v rámci teorie skupinové dynamiky, která zahrnuje interakci mezi členy skupiny a vztahy mezi nimi (Nedělníková, 2004). Podle této teorie se skupinová dynamika skládá z různých sil, které ovlivňují tyto interakce mezi jednotlivými členy skupiny a jejich vztahy. Výsledky ukazují, že respondenti vnímají své vztahy se skupinou jako pozitivní, což by mohlo být dáno skupinovou kohezí a komunikací ve skupině, což jsou dva hlavní faktory skupinové dynamiky. Tato interpretace souhlasí s tvrzením Čapka (2010), který uvádí, že komunikace ve skupině může pozitivně ovlivnit kvalitu vztahů mezi členy skupiny.

Vnímání vztahů respondenta se členy skupiny ilustruje následující graf.

**Graf 2** *Jaké mám vztahy s ostatními?*



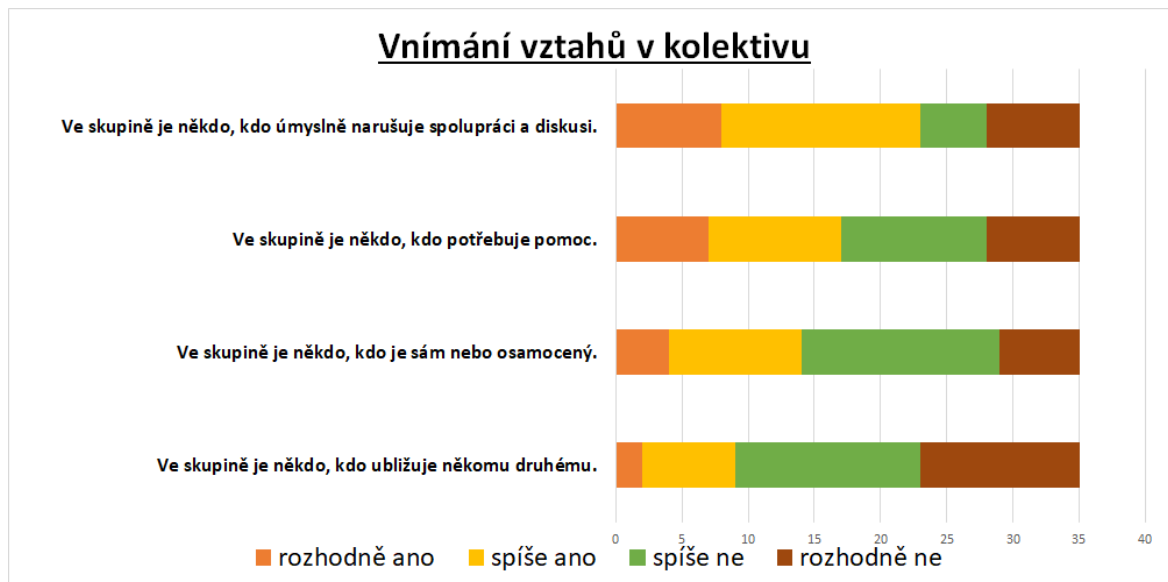
Z dat je patrné, že respondenti nejvíce pozitivně odpovídali na výroky "Jsem rád/ráda mezi ostatními ve skupině", na který odpovědělo odpověďmi „rozhodně ano“ a „spíše ano“ celkem 71,4 % respondentů. A u otázek „Mám ve skupině nějakého nepřítele“ a „Mám konflikt s někým ve skupině“ uvedlo odpovědi „rozhodně ne“ a „spíše ne“ 77,1 % respondentů.

Naopak nejméně pozitivní odpovědi zaznamenal výrok "Vadí mi chování některého z dětí ve skupině" na který odpovědělo odpověďmi „rozhodně ano“ a „spíše ano“ celkem 71,4 % respondentů.

Celkově vzato, výsledky naznačují, že respondenti mají pozitivnější vnímání svého vztahu se skupinou v rámci výroků, které se týkají pocitu zařazení a společných zájmů s ostatními ve skupině. Naopak zápornější vnímání se projevuje ve výrociích, které se týkají konfliktů, nepřátelství nebo obtíží s některými členy skupiny.

Nyní se podíváme na respondentovo vnímání vztahů ostatních mezi sebou v kolektivu. Výsledky ilustruje následující graf.

**Graf 3** *Vnímání vztahů v kolektivu*



Z výsledků vyplývá, že respondenti odpovídali nejvíce pozitivně na výrok "Ve skupině je někdo, kdo úmyslně narušuje spolupráci a diskusi", na který odpovědělo odpověďmi „rozhodně ano“ a „spíše ano“ celkem 71,4 % respondentů. Naopak nejvíce negativně byli respondenti nakloněni výroku "Ve skupině je někdo, kdo úmyslně narušuje spolupráci a diskusi", kde „rozhodně ne“ a „spíše ne“ odpovědělo celkem 74,3 % respondentů.

Celkově lze usoudit, že respondenti mají pozitivnější vnímání vztahů ve skupině v případech, kdy se jedná o pomoc potřebného člena skupiny. Naopak negativnější vnímání je zaznamenáno v situacích, kdy se někdo ve skupině úmyslně snaží narušovat spolupráci a diskusi. Tyto výsledky naznačují, že respondenti mají pozitivní názor na spolupráci a pomoc ve skupině, ale negativně vnímají jednání, které narušuje tuto spolupráci.

## 9.2 Výzkumná otázka č.2

*Jak subjektivní pocit pozitivního příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu ovlivňuje kvalitu vztahů mezi dětmi v této skupině? Jsou respondenti, kteří se cítí pozitivně ve skupinovém kolektivu, více spokojeni a projevují méně negativních vztahů s ostatními?*

**Hypotéza:** Respondenti s vyšším subjektivním pocitem pozitivního příslušenství budou mít vyšší kvalitu vztahů s ostatními dětmi ve skupině.

Nyní se podíváme na to, do jaké míry vysvětlují pocity respondenta ve skupině ke kvalitě vztahů mezi dětmi v kolektivu skupiny. K analýze použijeme otázky a součtové skóre otázek 1 až 8, kde nižší skóre znamená pozitivní pocity a vyšší skóre znamená negativnější pocity. Dále použijeme součtové skóre druhé části dotazníku, kde se respondenti vyjadřovali k výroky týkající se vztahů ve skupině na Likertově škále.

Měřená Spearmanova korelace byla statisticky významná s hodnotami korelačního koeficientu  $r_{sp}$  0,72 a také s hodnotou  $p$  menší než 0,01.

**Tabulka 4** *Korelace: Jak se cítím ve třídním kolektivu? / Jaké mám vztahy s ostatními?*

<b>Korelace</b>	<b>N</b>	<b><math>r_{sp}</math></b>	<b><math>p</math></b>
Jak se cítím ve třídním kolektivu? / Jaké mám vztahy s ostatními?	35	0,72	<0,01

Mezi proměnnou *Jak se cítím ve skupinovém kolektivu?* a proměnnou *Jaké mám vztahy s ostatními?* Byla nalezena silná pozitivní korelace, to znamená, že respondenti, kteří se cítí dobře v kolektivu skupiny uvádí, že mají lepší vztahy z ostatními členy skupiny než ti, kteří se dobře necítí, což potvrzuje naši hypotézu. Tento vzájemný vliv lze interpretovat jako vzájemnou interakci mezi proměnnými, kde jedna proměnná ovlivňuje a je ovlivňována druhou proměnnou.

Výzkum ukázal, že lepší vztahy s ostatními podporují pozitivní vnímání kolektivu. Respondenti, kteří uvádějí lepší vztahy s ostatními členy skupiny, pravděpodobně vnímají kolektiv pozitivněji. Přítomnost silné sociální sítě a podpůrného prostředí v kolektivu může zlepšit jejich pocity a vnímání celkové atmosféry ve skupině.

Tento výzkum podporuje teorii konformity, která popisuje, jak jedinec přizpůsobuje své chování skupině a jak se s tímto přizpůsobením mění jeho vnímání norem a hodnot v této skupině. Konformita se projevuje přizpůsobením se normám a chování ve shodě s ostatními členy skupiny. Jak ukazují výsledky tohoto výzkumu, subjektivní pocit pozitivního příslušenství v kolektivu skupiny může být faktorem, který ovlivňuje míru konformity, a tedy i kvalitu vztahů mezi jednotlivými členy skupiny.

Slaměník (2019) popisuje konformitu jako proces, kdy oficiálně prezentované a společně zdůrazňované názory, postoje, hodnoty a normy si skupiny a jednotlivci osvojují. Názorové a postojové změny vznikají jako výsledek skutečného nebo domnělého tlaku jiného jedince, skupiny nebo společnosti. Zahrnuje sdílení a fungování norem a jejich

obecnou a závaznou platnost. Nakonečný (2009) pak popisuje konformitu jako projev chování, které je ve shodě s normami a kdy se jedinec těmto normám přizpůsobuje. Tyto definice popisují, jak jedinec v kolektivu skupiny může být ovlivněn normami a jak se snaží přizpůsobit se těmto normám, což je jedním z faktorů ovlivňujících vztahy mezi členy skupiny.

### 9.3 Výzkumná otázka č.3

*Jak se subjektivní pocit pozitivního příslušenství respondentů ke skupinovému kolektivu projevuje ve vztahu k jejich citlivosti k osamoceným jedincům ve skupině a jejich pozornosti k situacím ubližování nebo potřeby pomoci?*

**Hypotéza:** Respondenti s vyšším subjektivním pocitem pozitivního příslušenství budou projevovat vyšší citlivost k osamoceným jedincům ve skupině a vyšší pozornost k situacím ubližování nebo potřeby pomoci.

V této výzkumné otázce se podíváme na to, zda respondent, který se cítí dobře v kolektivu skupiny je více vnímavý k osamoceným nebo ubližovaným jedincům ve skupině. K analýze použijeme opět otázky součtové skóre otázek 1 až 8, kde nižší skóre znamená pozitivní pocity a vyšší skóre znamená negativnější pocity. Dále použijeme součtové skóre třetí části dotazníku, kde se respondenti vyjadřovali k výroky týkající se vnímání vztahů mezi ostatními ve skupině na Likertově škále, kde nižší číslo, znamenalo vnímání negativnějších vztahů.

**Tabulka 5** Korelace: *Jak se cítím ve skupinovém kolektivu? / Vnímání vztahů v kolektivu*

Korelace	N	r <sub>Sp</sub>	p
Jak se cítím ve skupinovém kolektivu? / Vnímání vztahů v kolektivu	35	-0,42	0,01

Mezi proměnnou otázek *Jak se cítím ve třídním kolektivu?* a proměnnou *Vnímání vztahů v kolektivu* byla nalezena středně silná negativní korelace. Měřená Spearmanova korelace byla statisticky významná s hodnotami korelačního koeficientu r<sub>Sp</sub> -0,42 a také s hodnotou p 0,01. To znamená, že respondenti, kteří se cítí dobře v kolektivu skupiny, častěji uvádí pozitivnější vztahy mezi ostatními členy skupiny. Potvrzuje to tedy naši hypotézu. Pro toto zjištění existuje několik vysvětlení.

**Kognitivní disonance** (Festinger, 1957): Respondenti, kteří se cítí dobře ve třídním kolektivu, pravděpodobně vnímají pozitivní vztahy s ostatními členy skupiny, protože jejich pocit pohody ve skupině je v souladu s jejich pozitivním vnímáním vztahů. Naopak respondenti, kteří se necítí dobře ve třídním kolektivu, pravděpodobně vnímají negativní vztahy s ostatními členy skupiny, protože jejich pocit nepohody ve skupině je v rozporu s jejich pozitivním vnímáním vztahů. Tento rozpor může vést ke kognitivní disonanci, kterou se respondenti snaží eliminovat tím, že budou vnímat vztahy v kolektivu tak, jak se cítí ve skupině.

**Selektivní vnímání** (Plous, 1993): Respondenti, kteří se cítí dobře ve třídním kolektivu, pravděpodobně budou mít tendenci selektivně vnímat pozitivní aspekty vztahů s ostatními členy skupiny a ignorovat negativní aspekty. Naopak respondenti, kteří se necítí dobře ve třídním kolektivu, pravděpodobně budou mít tendenci selektivně vnímat negativní aspekty vztahů s ostatními členy skupiny a ignorovat pozitivní aspekty.

Interakce ve skupině a skupinová kultura ovlivňují jednání jednotlivých členů skupiny. Členové skupiny se snaží přizpůsobit se skupinovým normám, což může vést k vylučování nebo ignorování osamocených jedinců ve skupině. Výchova a zkušenosti dospělých, kteří je socializují, také ovlivňují jednání jedinců ve skupině (Kohn, 1974). Je tedy důležité vzdělávat jedince, aby si osvojili modely chování, které jim umožní rozhodovat se samostatně a nezávisle i v konfliktních situacích ve skupině (Kraus, 2001).

## ZÁVĚR

Výzkum se zaměřil na vztahy ve skupinách dětí umístěných ve výchovném ústavu a analyzoval subjektivní pocit příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu, jejich vztahy s ostatními členy skupiny a vnímání osamocených nebo ubližovaných jedinců ve skupině. Průměrné hodnoty respondentů v jednotlivých kategoriích pocitů, které byly vyjádřeny na sémantickém diferenciatu s hodnotami od 1 do 5, se pohybovaly v rozmezí 1 až 3, což naznačuje pozitivní hodnocení většiny pocitů. Nejvyšší průměrnou hodnotu měl pocit "Motivovaný / Demotivovaný" s hodnotou 2,49, nejnižší průměrnou hodnotu měl pocit "Bezpečný / Ohrožený" s hodnotou 1,97.

Dále se analýza zaměřila na vztah mezi subjektivním pocitem příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu a kvalitou vztahů mezi studenty v třídním kolektivu. Zjistili jsme, že respondenti, kteří uvádějí, že mají pozitivní subjektivní pocity příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu, jsou ve skupinovém kolektivu více spokojeni a mají méně negativních vztahů s ostatními dětmi než respondenti, kteří uvádějí, že negativní pocity.

Zjistili jsme, že respondenti, kteří mají pozitivní subjektivní pocity příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu a cítí se dobře v kolektivu skupiny, častěji uvádí pozitivnější vztahy mezi ostatními členy skupiny. Analýza ukázala středně silnou negativní korelaci mezi pocitem pohody ve skupině a vnímáním vztahů mezi ostatními členy skupiny. Existuje několik vysvětlení pro toto zjištění, jako například kognitivní disonance nebo selektivní vnímání. Respondenti, kteří se cítí dobře ve skupině, pravděpodobně vnímají pozitivnější vztahy s ostatními členy skupiny, zatímco respondenti, kteří se necítí dobře ve skupině, pravděpodobně vnímají negativnější vztahy.

V závěru můžeme říct, že respondenti ve výzkumu vykazovali v průměru pozitivní hodnocení svých pocitů a že pozitivní subjektivní pocity příslušenství respondentů ve skupinovém kolektivu mělo vliv na kvalitu vztahů ve skupině. Tyto výsledky mohou poskytnout cenné informace pro zlepšení podmínek ve výchovném ústavu a podporu sociálních vztahů mezi dětmi umístěnými v podobném prostředí. Další výzkum by mohl být zaměřen na hlubší analýzu faktorů ovlivňujících vztahy ve skupině dětí umístěných ve výchovném ústavu a na navrhování konkrétních intervencí pro podporu jejich sociálního rozvoje.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

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

FESTINGER, Leon. *A theory of Cognitive Dissonance*. (2nd ed.) Stanford: Stanford University Press, 1957. ISBN-13. 978-0804709118

HALÍŘOVÁ, Martina a SYCHROVÁ, Adriana. *Ústavní péče v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2014. ISBN 9788073957568.

JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Vyd. 1. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-731-2038-0.

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 9788024754475.

KALENDA, Soňa, HRBÁČKOVÁ Karla a HLADÍK Jakub. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 9788074545610.

KOHN, Melvin L. Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation. In: WINCH, Robert. W. a GOODMAN, Louis. W. (eds.) *Selected Studies in Marriage and the Family*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974, s. srv. k tomu též KOHN, Melvin. L. Social Class and Parental Values: Another Confirmation of the Relationship. *American Sociological Review*, roč. 41, 1976, s. 538-545.

KRAUS, Blahoslav a POLÁČKOVÁ Věra. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 8073150042.

KRECH, David, CRUTCHFIELD, Richard. S. a BALLACHEY, Egerton. L. *Člověk v společnosti: Základy sociální psychologie*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akademie vied, 1968.

LAŠEK, Jan. (2004). *Nová metoda zjišťování klimatu třídy*. In Lašek J. (Ed.). *Aktuální otázky psychologie učitele*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-210-0.

LAŠEK, Jan. (2001) *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 8070410884.

MAREŠ, Jan. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-296-0171-8.

MATOUŠEK, Oldřich a MATOUŠKOVÁ Andrea. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073678258.



- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 8020006907.
- NEDĚLNÍKOVÁ, Dana. *Úvod do sociální práce se skupinou*. 1.vyd. Ostrava: Kofoedova škola. 2004. ISBN 80-239-4030-9.
- NEWMAN, Philip a NEWMAN, Barbara. Early Adolescence and Its Conflict: Group Identity Versus Alienation. *Adolescence*.1976, 11. 261-274.
- NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. ISBN 9788024729572.
- PLOUS, Scott. *The psychology of judgment and decision making*. Philadelphia: Temple University Press, 1993. ISBN-13: 978-0070504776.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 8085931486.
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a VACÍNOVÁ, Marie. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-30-3.
- SLAMĚNÍK, Ivan. *Konformita*. In. Výrost, Jozef – Slaměník, Ivan – Sollarová, Eva (eds.). *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9
- SMOLÍK, Josef. *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2907-7.
- ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Manažerka a stres*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-6040-7

## ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- ČERVENKA, Karel, 2005. *Není pastýř jako pastýř: Sociálně konstruovaná identita mládeže z "preventivně výchovného" zařízení a její důsledky*. Biograf (37)111 odst. [cit. 10.3.2023]. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=v3702>.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Doplňující text ze sociální psychologie: Vůdcovství a skupinová hierarchie. Testovací server CDV* [online]. [cit. 14.3.2023]. Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=5970&chapterid=6296>
- <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>, 2010. *109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních. Zákon pro lidi – Sbírká zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. [cit. 17.02.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>
- LABUSOVÁ, Eva, 2006. PhDr. Eva Labusová – rodičovství – psychologie – zdraví. *Co znamená rodina?* [online]. [cit. 07.04.2023].

Dostupné z: [http://www.evalabusova.cz/ankety/co\\_znamená\\_rodina.php](http://www.evalabusova.cz/ankety/co_znamená_rodina.php)

Práce s třídním kolektivem Metodika – PDF Stažení zdarma. *Představujeme Vám pohodlné a bezplatné nástroje pro publikování a sdílení informací.* [online]. [cit. 09.03.2023].

Dostupné z: <https://docplayer.cz/887177-Prace-s-tridnim-kolektivem-metodika.html>

MŠMT ČR, 2013. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.* MŠMT ČR [online]. [cit. 17.02.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38848/>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

VÚ Výchovný ústav

LMR Lehká mozková retardace

ADHD (zkratka anglického attention deficit hyperactivity disorder) – hyperkinetická porucha (HKP), porucha pozornosti s hyperaktivitou

N Počet respondentů

p P-hodnota nebo pravděpodobnostní hodnota

rSp Rovnovážený spočet – statistický ukazatel, který měří sílu a směr vztahu (korelace)

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Vztahy mezi prostředím, klimatem a atmosférou (Lašek, 2001) .....	30
Obrázek 2: Druhy komunikačních sítí (Nakonečný, 1999) .....	37

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Rozdělení skupinových rolí .....	31
Tabulka 3: Rozdělení standardních skupinových rolí.....	31
Tabulka 3: Vyjádření pocitů respondentů.....	48
Tabulka 4: Korelace: Jak se cítím ve třídním kolektivu? / Jaké mám vztahy s ostatními?...52	
Tabulka 5: Korelace: Jak se cítím ve třídním kolektivu? / Vnímání vztahů v kolektivu ....	53
Graf 1: Vyjádření pocitů respondentů .....	49
Graf 2: Jaké mám vztahy s ostatními? .....	50
Graf 3: Vnímání vztahů v kolektivu .....	51

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Před sebou máš dotazník týkající se tvojí skupiny. Dotazník je anonymní, nepodepisuj se. Vyber vždy jen jednu odpověď. Pokud svoji odpověď chceš opravit, musí být zřejmé, která je platná. Děkuji za tvé odpovědi.

V první části se rozhodni mezi dvěma pocity zakroužkováním čísla od 1 do 5. Čím menší číslo, tím více vaše pocity odpovídají levé straně, čím vyšší číslo, tím více odpovídají pocitům na pravé straně.

### Jak se cítím v kolektivu skupiny?

bezpečný	1	2	3	4	5	ohrožený
respektovaný	1	2	3	4	5	nerespektovaný
přijatý	1	2	3	4	5	odmítaný
Sebevědomý	1	2	3	4	5	nejistý
Podporovaný	1	2	3	4	5	ignorovaný
Spokojený	1	2	3	4	5	nespokojený
Spolupracující	1	2	3	4	5	samostatný
Motivovaný	1	2	3	4	5	demotivovaný

Druhá část obsahuje 14 výroků. Každý výrok si pečlivě přečti a na základě vlastního rozhodnutí vyber míru tvého souhlasu nebo nesouhlasu a zakroužkuj. Vybrat můžeš pouze jednu možnost která nejlépe vyjadřuje tvůj názor na daný výrok.

Jsem rád/ráda mezi ostatními ve skupině.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*

Ve skupině mám podobné zájmy s ostatními.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*

Mám ve skupině někoho, komu věřím.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*

Ve skupině je někdo, kdo mi dělá radost a zlepšuje náladu.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*

Mám pocit, že mě ostatní poslouchají, když mluvím ve skupině.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*

Vadí mi chování některého z dětí ve skupině.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*

Vyhýbám se někomu ve skupině.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*

Mám ve skupině nějakého nepřítele.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*

Mám konflikt s někým ve skupině.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*

Je ve skupině někdo, kdo mě často rozčiluje a stresuje.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*

Je ve skupině někdo, kdo ubližuje někomu druhému.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*

Je ve skupině někdo, kdo je sám nebo osamocený.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*

Je ve skupině někdo, kdo potřebuje pomoc.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*

Je ve skupině někdo, kdo úmyslně narušuje spolupráci a diskusi.

*rozhodně ano / spíše ano / spíše ne / rozhodně ne*