

**Vybrané aspekty sociálního formování
jedince ve vztahu ke společenským normám
a morálnímu jednání**

Arnošt Smolík

Ústí nad Labem 2016

copyright © Arnošt Smolík, 2016

ISBN 978-80-7561-040-9

Tato publikace vznikla za podpory interního grantu PF UJEP „Analýza strategií pedagogů a škol v oblasti komplexní podpory žáků se sociálním znevýhodněním v České republice a ve Slovenské republice“ a navazuje na interní grant „Analýza teleologických aspektů činnosti zařízení náhradní výchovné péče a jejich dopad na hodnotový systém dítěte se závažnou odchylkou v oblasti socializace“

Obsah

Úvodní slovo.....	5
Sociální formování člověka jako základní podmínka existence jedince v daném sociálním prostoru	9
Společenská norma, morálka, morální jednání	13
Interdisciplinární přístup k problematice morálky a morálního úsudku.....	16
Společenský rozměr výchovy, socializační odchylka jedince a školská zařízení náhradní výchovné péče	28
Model školských zařízení náhradní výchovné péče a východiska výzkumu jeho vybraných oblastí	39
Oblast systému analyzovaná výzkumnou aktivitou č. 1 - Analýza morálního usuzování a jednání u dětí z výchovných ústavů pod zátěží	42
Oblast systému analyzovaná výzkumnou aktivitou č. 2 - Analýza emočních prožitků, dynamiky reakcí, vybraných postojů a vůle.....	62
Vyhodnocení a interpretace	71
Přiměřeně hermeneutiky na závěr	87
Esej o zátěži v pedagogické realitě školských zařízení náhradní výchovné péče	90
Seznam v textu použitých zkratk.....	95
Seznam použitých informačních zdrojů	96
Seznam obrázků a tabulek.....	101
Příloha č. 1- Technika sběru dat – upravený dotazník Bod (h)	103
Jmenný rejstřík.....	107

Věcný rejstřík	109
Shrnutí	114
Klíčová slova	116
Summary	117
Keywords	119

Úvodní slovo

Člověk je *zoon politikon*, tj. tvor společenský. Může být osamocen, ale nemůže být sám. Ke svému životu potřebuje společnost, která mu je nejen průvodcem v procesu socializace, ale zároveň pro něho vytváří jakýsi socializační rámec, do něhož je postupně integrován. Socializaci je ale možné vnímat také jako obousměrný proces, probíhající jako neustálá vzájemná interakce jedince a společnosti. Společnost tak samozřejmě jedinci poskytuje dostatek podnětů pro reflexi a vnímání sebe sama. Je základním vztažným rámcem pro sebereflexi a vytváření sebepojetí každého jedince, spoluutváří tedy i jeho selfkoncept. V tomto případě jde dokonce o jeden z důležitých cílů socializace, tedy o vývoj jedince směrem k jedinečné a neopakovatelné osobnosti, realizující svou jedinečnost v rámci společností přijatelného a společensky schvalovaného způsobu (Almašiová, 2012).

Na socializaci se podílí především sociální fakta, která jsou výtvorem člověka, společnosti. Struktura současné – postmoderní – společnosti je mnohem složitější a výrazně diferenciovanější, než tomu bylo v minulých společenských formacích. Orientace v základních sociálních faktech a jejich pochopení jsou náročnější a vyžadují po člověku aktivnější přístup ke světu, který mu má zabezpečit smysluplnost a orientaci v systémech výkladu světa. Nejobecnější výklady světa překračují běžnou lidskou zkušenost, proto musí být zasazeny a vysvětleny v kontextu širším. Tím je zajištěna saturace potřeby člověka po uspořádanosti a neproblematičnosti života a světa okolo něj (Keller, 1997). Podle Sorokina *„všechna sociální fakta, at' už jde o materiální struktury, nebo pravidla, zákony, zvyky a konvence, představují hmotnou nebo ideální skutečnost, kterou lze zahrnout pod pojmy „kultura“ nebo „civilizace“. Jsou to způsoby lidského sebevyjádření objektivizované v normách a strukturách společnosti“* (Frankl, 2003, s. 11). Každé lidské společenství si vytvořilo svůj vlastní sociokulturní konstrukt světa, v němž jednotlivé sociální skupiny a osoby fungují jako myslící lidské bytosti, které jsou tvůrci, představiteli i nositeli symbolických významů a hodnot dané

společnosti. Sorokin dále prohlašuje, že *„každá sociální skupina je vybudována kolem souboru kulturních významů, které jsou jejím srdcem*

a duší, jejím jednotícím poutem a smyslem její existence“ (Sorokin in Frankl, 2003, s. 12). Člověk přicházející na svět si v daném sociálním prostoru, prostřednictvím vzájemných interakcí s ostatními jedinci v rámci dané sociokulturní formace (případně i mimo ni), osvojuje výše zmiňovaný soubor kulturních významů. Vše se děje v průběhu již tolikrát zmiňované socializace – celoživotního procesu začleňování se jedince do společnosti. Tento přenos je významně vázán na autority a často se děje jejich prostřednictvím. Aby byl jakýkoliv sociální systém doposud vytvořený člověkem funkční, musí obsahovat normativní složky – soubor sociálních norem, sociokulturních regulativů, které vymezují každému jedinci hranice jeho přijatelných aktivit v daném sociálním prostoru.

Navzdory velmi propracovaným společenským způsobům ovlivňování jedince společensky žádoucím směrem, se v systému výchovy objevují děti, které mají problém s volbami a vytvářením již zmíněných přijatelných sociálních strategií. Některé z nich dokonce nesprávné strategie nejen zkoušejí (což je v určitém vývojovém období přirozené), ale také si je následně fixují. Tyto u dítěte zpevněné a potenciálně aplikované nežádoucí sociální strategie narušují společensky kontrolovaný systém norem a doporučovaných sociálních strategií. Společnost pak ke zmíněným jedincům, kteří opakovaně a dlouhodobě porušují závažné sociální normy, přistupuje nejen sankčně, ale i výchovně. Má aplikovatelný systém pedagogických institucí, přičemž cílem jejich pedagogického působení je komplexně a systémově ovlivněný jedinec, který je sice autentický, ale zároveň správně socializovaný a vnitřně integrovaný.

V pedagogické realitě se jedná o děti, které mají v transparentní rovině například problém s disciplínou, kázní, autoritou, odložením bezprostředního uspokojení, přijímáním odpovědnosti a také odpovědnou morální volbou (jednáním). Navzdory současnému, až „antipedagogickému“ nastavení společnosti se bez těchto socializačních a výchovných „evergreenů“ neobejdeme. Jednou z aspirací této publikace je upozornit na současnou

relativizaci těchto nenahraditelných (i pedagogických) kategorií. Dále se mimo jiné domníváme, že laxní přístup současné odborné i širší veřejnosti k problematice kázně, autority, rolové nerovnosti, odpovědnosti účastníků

výchovně vzdělávacích aktivit a k dalším problémům se ve společenské realitě projeví plynule a nenápadně a že po delší době bude vědecky velmi těžko analyzovatelný. V současné době již z oblastí pedagogické reality zaznívají varovné signály o zhoršujícím se dopadu výchovných aktivit v oblasti školy i rodin žáků. Z těchto důvodů se nám jeví jako velmi nosné začít s mapováním (modelováním) této problematiky u dětí, které v oblasti školských institucí patří k nejproblémovějším, neboť dosažená zjištění mohou působit jako prevence chyb, z nichž již některé je možné v současném systému školství ČR nalézt.

I přesto, že dnes nejde o příliš společensky atraktivní a sledované téma, objevují se na akademické půdě aktivity, které jsou cílené tímto směrem. Stojí za nimi nejen akademičtí pracovníci, ale rovněž studenti pedagogických oborů ochotní vykročit například na stezku analýzy podmínek pozitivního morálního růstu jedince v prostředí školské instituce a případné korekce nesprávně nastavené socializace. Jejich úsilí je také řízeno nutností nového přístupu k cílům a metodice školských zařízení náhradní výchovné péče.

Publikace je výstupem projektu „Analýza strategií pedagogů a škol v oblasti komplexní podpory žáků se sociálním znevýhodněním v České republice a ve Slovenské republice“. Její text je primárně zaměřen na prezentaci výsledků výzkumných aktivit zacílených na analýzu podmínek vztahu dětí se závažnou formou socializační odchylky (poruchou chování) a umístěných ve školských zařízeních náhradní výchovné péče k sociální normě a morálnímu jednání. V rámci studentské participace na projektu vznikly bakalářské i diplomové práce (Maličová, 2015, Pérezová, 2016, Veselý, 2016, Smolíková, 2016).

Jedná se o text volně navazující na předchozí výzkumné aktivity autora shrnuté v publikaci „Etopedické propylaje“. Jednou ze snah je zakomponovat předchozí zjištění do rámce informací získaných a interpretovaných v této knize. Cílem je postupně co nejlépe a nejfunkčněji sestavit model pedagogických dějů z oblasti výchovně vzdělávacích aktivit ve školských zařízeních náhradní výchovné péče při nápravě závažné socializační odchylky dítěte.

Sledovaná problematika je v současnosti čas od času podrobována kritice z různých stran. Setkávají se v ní (ne)vize několika ministerstev. Argumenty zúčastněných stran často obsahují spíše politické než vědecky ověřené údaje. Z těchto příčin si dovolíme jít vlastní cestou a postupně získávat model sloužící ke vzhledu do problematiky s potenciálem podložených argumentů a snahou (jaké klišé) o co nejefektivnější prospěch dítěte. Přirozeně v rámci jeho koexistence na daném sociálním prostoru. Abychom umožnili vhléd také již zmíněným studentům, zejména pedagogických oborů, celkem široce v textu vymezujeme některá významná východiska a relevantní teorie. Na ně navazuje problematika jedince se závažnou odchylkou v procesu socializace, aplikujícího dlouhodobě a opakovaně nepřijatelné sociální strategie, včetně drobného nástinu institucionální výchovné péče v ČR. Hlavní částí publikace je pak text věnovaný výsledkům výzkumu realizovaného ve dvou částech.

Za prvé se jedná o rovinu morální volby strategií pod zátěží v jednání u dětí s diagnostikovanou závažnou socializační odchylkou na úrovni poruchy chování. Za druhé se jedná o rovinu emoční podmíněnosti volby těchto respondentů. Dosažené výstupy jsou v interpretaci pro větší záběr konfrontovány se situací v školských zařízeních náhradní výchovné péče, jejich pedagogickou dokumentací, ve kterých mají být vymezovány obecné i konkrétní aktivity avizované školskými zařízeními na výkon nařízené ústavní výchovy. Cíleně, hierarchicky, konzistentně, srozumitelně, hodnotitelně etc. Jedná se o pedagogické aktivity, které mají mít formálně i obsahově potenciál oslovit dítě se závažnou socializační odchylkou a na podkladě saturace jeho základních psychických potřeb dále pedagogicky rozvíjet a ovlivňovat jeho morální kultivaci.

Text slouží jako zdroj informací pro pedagogické nebo sociální pracovníky, kteří se podílejí na prevenci a komplexním rozvoji dítěte se závažnou socializační odchylkou a jejichž úkolem je dále rozvíjet a korigovat dítě v oblasti potenciální aplikace sociálně přijatelných strategií.

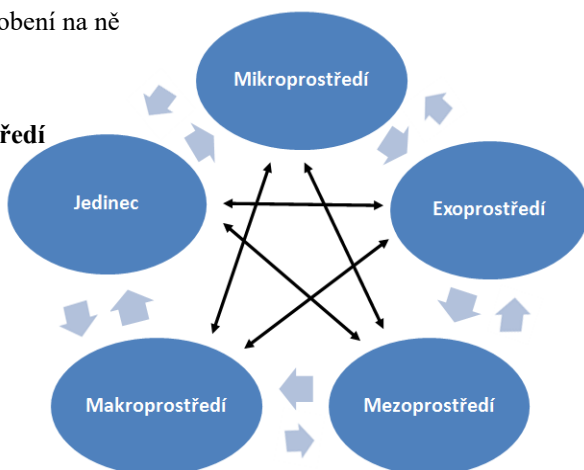
V rámci výzkumných aktivit byla postulována teorie „regresivní morální volby“, která si klade jako ambiciózní cíl obohatit teorii kognitivního morálního vývoje L. Kohlberga.

Sociální formování člověka jako základní podmínka existence jedince v daném sociálním prostoru

Socializace je proces, který je nezbytný pro přípravu jedince na život v určitém sociálním prostoru. Historie tohoto pojmu sahá až k E. Durkheimovi, jenž ji vysvětluje ve svém díle *Výchova, morálka a společnost*. Durkheim socializaci spojuje s výchovou, která má být organizována takovým způsobem, aby byl každý jedinec schopen života ve společnosti, tzn. stal se socializovaným (Kron, 1996). S Durkheimem sdílíme představu cíle socializace; ten obecně popisuje i Klofáč ve své definici: „socializace je procesem, v němž si jednatel postupně osvojuje hodnoty a normy dané společenské kultury a který vede ke komplementaritě jednání“ (Klofáč, Tlustý, 1965, s. 177). K tomu je ovšem nutné doplnit činitele socializace, neboť daný proces neovlivňuje pouze záměrná výchova, ale rovněž mnoho dalších nepřímých faktorů. Zahrnují okolí života jedince, tj. prostředí, ve kterém žije, a veškeré věci, osoby a situace, které konkrétní prostor vytvářejí. Prostor jako socializačního činitele můžeme diferencovat na mikroprostředí, mezoprostředí, exoprostředí a makroprostředí. Všechny tyto oblasti mohou zahrnovat jak záměrné, tak nezáměrné působení na jedince

i jeho reciproční působení na ně

Obrázek 1.
Vliv jedince – prostředí



Socializace není jednosměrný proces zaměřený směrem k dítěti, ale působí pomocí sumy interakcí s okolím, která utváří jeho individualitu. Dítě si v důsledku tohoto vzájemného působení osvojuje obraz společnosti, okolí, ale i náhled na sebe sama. Výsledkem proto nejsou jedinci totožní a unifikovaní, nýbrž ti, kteří mají zformovanou svou jedinečnou osobnost. Socializace je velice složitý proces, v jehož průběhu mohou simultánně působit příznivé i nepříznivé vlivy, které jsou poté důsledkem specifických zvláštností jedince; ty mohou být pozitivní i negativní, případně patologické (Čáp, Mareš, 2007).

Pokud chceme jedince vědomě ovlivňovat, logicky si musíme vymezit, co je v našem působení zamýšlenou metou – cílem. Nastavit si nejen to, co očekává socializující protějšek v interakci, ale také to, co očekává společnost a současně považuje za normální a žádoucí. Nevyhneme se v takovém případě operaci s podobou společenské normy jako všeobecně závazného pravidla, platného v daném sociálním prostoru. Charakter užití a nastavení společenské normy se odvíjí od přístupu k ní, který volíme a aplikujeme. Pokud volíme statistické pojetí normality, pak můžeme tvrdit, že normální ve společnosti je to, co je časté (jedná se pouze o jevy měřitelné). Pokud dáme přednost funkčnímu pojetí normality, pak za normální považujeme ty faktory, které zajišťují optimální fungování jedince v daném sociálním prostoru. Lze ale zase hovořit o tom, že optimální fungování jedince spočívá v jeho souladu se společností, v přiměřené operacionalizaci se společenskou normalitou a její relativizaci.

Teorií a východisek ustavujících, co je společenská norma („normální“), je celá řada; každý z těchto konstruktů má většinou své pozitivní stránky, se kterými můžeme, i nemusíme souhlasit (Vágnerová, 2002). Obecně je vymezení normy a normality závislé na aktuálním stavu společnosti, na úrovni rozvoje poznání, někdy dokonce na charakteru aktuální sociální situace. Pouhý fakt, že je něco časté, nám neříká, že je to správné. Například strach z neznámého může bránit v rozvoji, protože společnost jako celek dá přednost stávajícímu a pro ni srozumitelnému jednání před abnormálním, a to i v případě, že by mohlo přinést pozitivní změnu. Stejně tak vlastní zhodnocení toho, co je a co není normální, je relativní. Například u dětí je

tolerance k porušování sociálních norem mnohem vyšší než u dospělých jedinců. Tato tolerance s přibývajícím věkem jedince klesá, v některých oblastech je až nulová. Pro orientaci v uchopení problematiky slouží psychologická triáda zrání – vývoj – učení. Na podkladě orientace v přijatelných sociálních strategiích, které jsou podmíněné osobnostním nastavením jedince (aktuálním stavem osobnosti, včetně vyzrálosti CNS), vznikají odborné texty a zmíněná triáda slouží i při nastavování diagnostických východisek.

Většina z nás ví, co za normální považovat a co naopak ne, jak se máme chovat a za co eventuálně může přijít sankce. Společenské a jiné sankce různého druhu nás učí, co daná společnost akceptuje jako normální a co už ne. Současně nám již od útlého dětství svým systémem vymezují hranice „bezpečného světa“, v němž jsme se jako lidé vzdali části přirozené svobody ve prospěch ochrany společnosti. Existuje určitá tolerance při porušování společenských norem – tzv. toleranční limit; za zmínku rovněž stojí kyvadlový efekt expanze do světa mimo společenskou normu. Ten má podklad v autenticitě jedince a v mechanismu testování okolní reality a hledání vlastních způsobů vytváření a užívání nových sociálních strategií.

Zajímavým příkladem může být mediální norma. Pokud média vysílají určité vzory či symboly často a k tomu je prezentují jako běžné, postupně se stávají normou společnosti, a to i za předpokladu, že jsou pro společnost potenciálně škodlivé. Může jít například o násilí, které je na obrazovkách stále častěji prezentováno i v pozitivním světle; v důsledku toho pak začíná být ve společnosti tolerovanější, až může dojít k tomu, že se některý jeho projev stane normou. Podobně zásadní vliv na normy mohou mít i tzv. „celebrity“, jež se svou atraktivitou pro masy lidí stávají předmětem přirozené imitace. Roli vzoru sice může zastávat jakýkoli jedinec, ale právě v případě celebrit je nutné počítat s vlivem dalekosáhlejším (Fischer, Škoda, 2009).

Zásadním prvkem socializace je snaha předat jedinci normy dané společnosti, kultury, ale třeba i konkrétní rodiny nebo například určité subkultury, v jejímž rámci se dítě pohybuje. Bez ohledu na to, o jakou sociální normu jde, lze říci, že každá má své znaky. Dítě prochází postupně těmito znaky, resp. jakýmisi stupni normy až k ideálnímu cíli. Každá společenská norma má: „*tématiku*

norem, vlastní jasnost norem a naplňování norem“ (Svoboda, 2012, s. 20). Znak tématika norem v sobě zahrnuje proces, v jehož průběhu jsou jedinci vymezovány normy. To znamená, že oním prvním stupněm je situace, kdy se dítě s normou setkává nebo mu je sdělena. Dítě tak ví, že tato sociální norma existuje a platí. Pokud se dítě se sociální normou seznámí, může také nastat stav, v němž ji není schopno uchopit nebo ji samo nepovažuje za důležitou. V takovém případě je důležité zjistit, proč tento stav nastal. Od takového odhalení se následně odvíjí i stanovování nápravné intervence. Nedojde-li k podobnému zásahu, dítě obvykle plynule přechází do dalšího „stupně“ poznání sociálních norem, a tím je „vlastní jasnost sociálních norem“. Tento znak lze charakterizovat jako porozumění normě. U žádného jedince se nehodláme spokojit, pokud to nevyžadují okolnosti, s pouhým povědomím o existenci normy. Výhodnější a strategičtější pro jedince i společnost je, aby ji chápal a přijal. V tomto stupni se jedinec učí normu zobecňovat na různé situace, chápat smysl dané normy a její hodnotu (důležitost) v konkrétní společnosti. Jedinec v případě výchovného působení prochází několika fázemi osvojování dané sociální normy. První je fáze situační, na ni navazuje fáze fixační, osobnostně-integrační a celý proces pak vrcholí fází generalizační. K problému může dojít u dětí se sníženými rozumovými schopnostmi, jež mohou mít problém normu chápat a generalizovat ji na různé situace.

Vrcholem osvojování si sociálních norem je stupeň (znak) „naplňování“ norem. Pokud dítě všemi ostatními znaky prošlo bez obtíží, znamená to, že normu zná, chápe ji, má ji správně zařazenou v hodnotovém žebříčku a přijímá ji. V tomto posledním stupni je zásadní, zda se danou normou jedinec opravdu řídí. Ideální stav je, pokud normu zná, chápe ji, přijímá ji a reálně ji také dodržuje (Svoboda, 2012). Je však důležité si uvědomit, že pokud jedinec splní první dva znaky norem, neznamená to nutně, že bude schopen normu reálně dodržovat a naplnit tak svým chováním její třetí znak.

Společenská norma, morálka, morální jednání

V případě problematiky správné aplikace společenských norem a nápravy jejich nedodržování v podobě socializační odchylky, nelze ve výkladu opomenout oblast mravů a morálky.

Samotný pojem morálka má mnoho definic, například psychologický slovník ji definuje jako „*soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídicích chování a jednání lidí dané společnosti, mravní kodex; lze ji chápat jako vnitřní víru, přesvědčení nebo jako vnější principy vyžadované společností*“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 327). V mnoha definicích je morálka spojována se sociálními normami a zvyky dané kultury. Právě z tohoto důvodu je vymezení morálky pojmem velmi relativním. Co je považováno za morální v jedné kultuře, zřejmě nemusí být chápáno jako morální v jiné. Stejně tak platí to, že co vnímá jedinec jako morální, nemusí nutně stejně vnímat jedinec s jinou socializační průpravou. Autoři rozlišují pojem morální a mravní, přičemž morálka je spjata s vnitřním přesvědčením jedince, zatímco mrav se pojí s normami a požadavky společnosti. V rámci socializace je pak cílem, aby morálka jedince byla v souladu, v kongruenci (Rogers in Drapela, 1997), s mravy společnosti.

Morálka existuje už tam, kde jedinec začíná prožívat vnitřní napětí mezi variantami svého vlastního možného jednání v určité situaci. Jaké rozhodnutí má učinit? Kterým směrem se vydat? Jak se zachovat? Při pokládání si takovýchto otázek se již před člověkem začíná otevírat morální dilema. Opravdu se však otvírá až v momentě, kdy jedinec začne aktivně ovlivňovat a tvořit svůj život a přestane být pouhým pasivním produktem přírodní nutnosti (Kučerová, 1990, s. 10). Kodým (in Linhart, 1977, s. 235) morálku charakterizuje jako „*přirozený společenský jev, který vznikl a vyvíjel se v historickém procesu vývoje lidstva v dialektické závislosti na společenském bytí*“. O morálce tak můžeme hovořit jako o jednom z důležitých aspektů společenských vztahů. Její hlavní funkcí je usměřňování chování jedince ve všech oblastech jeho činnosti v konkrétním záměru historických mravních norem. Podle Machalové (1998, s. 32) se pojem morálka „*vztahuje na jednání lidí, díky kterému dochází ke vzniku více, nebo méně dobrých společenských*

vztahů. Pojem morálky tedy označuje skutečnost, že společenským vztahům je vlastní přirozený řád, tzn. jsou uspořádány na základě vžitých (pravidelně se opakujících) pravidel a zvyků, které mají formu morálních norem a smyslem fungování morálních norem je vytvářet dobré, pozitivní (konstruktivní) mezilidské vztahy.“. Blecha (2002) o morálce hovoří jako o proměnlivém, historickém a kulturně podmíněném souhrnu hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů, pravidel, institucí a norem, podle nichž poté jedinci v jistém ohledu prakticky mravně jednají. V Čapkově (2008) podání leží podstata morálky ve vnitřní sankci. Nejběžnějšími projevy vnitřní sankce jsou pocity jako stud, vina, trapnost, nevole či rozmrzelost. Morálkou se utváří sociální identita člověka, jež je také v průběhu jeho vývoje i v dospělosti společností učena a vyžadována.

Diskutujeme-li o významu pojmu morálka, musíme také nutně nastolit otázku mravních norem, jež je s tématem morálky nerozlučně spojena. Ve všech historických obdobích a epochách můžeme nalézt systém všeobecně akceptovaných a společností vyžadovaných způsobů chování a hodnocení. Takový systém nazýváme kodex mravních norem. Kodex vzniká a funguje jako odraz i výraz, podmínka i výsledek určitého životního způsobu. Je také prostředkem formování vztahů a vlastností člověka. Lidé se vyrovnávají s tradicemi, adaptují je na nové poměry a záměry. Dlouho fungující normy jsou postupem času zcela nově interpretovány a je jim dáván nový smysl. Existují i takové tradice, jež přežijí bez jakékoli změny, byť je jejich původní smysl již zcela pozbyt, nebo ani v minulosti žádného reálného smyslu nenabýly (Kučerová, 1990). Touto optikou pak můžeme na sociální normu nahlížet jako na standard chování, který členové určité skupiny vzájemně sdílejí a předpokládají jeho dodržování. Dle něj je pak posuzována adekvátnost chování jedince.

Dodržování těchto norem zahrnuje percepční, kognitivní a afektivní procesy. Ty fungují jako kontrola a náhrada neformálních vlivů. Eliminují neuspokojivé chování a rozdílnost názorů a činí tak vzájemnou komunikaci mnohem efektivnější (Homola, 1977). Fundamentální morální normy jsou opřeny o mnoho pojmů, jimž je člověk vystavován už od svých prvotních krůčků: dobro, zlo, správně, špatně, povinnost, odpovědnost, odvaha, vina,

solidarita, statečnost, pohrdání, zrada atd. „Po boku jazyka morálních norem ale musí stát zkušenost, prožívání konkrétních situací a poznávání nejenom mravně správného a nesprávného, ale také samotných pocitů odpovědnosti vůči někomu, viny za porušení slibu, dobrého pocitu z pochvaly našeho jednání atd.“ (Švancara in Linhart, 1977, s. 87). „Tvorba právních norem je záležitostí celé společnosti, tvorba progresivních mravních norem pak záležitostí její nejprogresivnější složky. Tvůrcem se může stát i pouhý jedinec, jenž dá nějakou svou činností popud k nové mravní reakci; ta může poté nabýt formy mravní normy. Nezřídka se normy mravní staly po určité době normami právními“ (Popelová in Linhart, 1977, s. 27, 29).

Je možné usuzovat na existenci dvou typů mravních norem. První skupinu představují právní předpisy – zákony, vyhlášky a nařízení státu. Porušením těchto norem se vystavujeme předem danému, státem nařízenému postihu či trestu. Jejich dodržování je tak pro nás téměř automatické. Druhou skupinu představují mravní normy, jež nejsou určeny žádnými právními předpisy. Porušením těchto norem se tak nevystavujeme automaticky předem určenému trestu. Nejsou nikde oficiálně zapsány a jejich dodržování závisí na tom, zda je jedinec považuje za morálně správné, či nikoli. Na dodržování norem mají vliv faktory jako rodina, vrstevníci, sociální prostředí apod. „Konstatujeme, že hranice mezi normou a abnormitou zdaleka nemusí být ostrá – je spíše plynulá, kontinuální a ne vždy zcela jasná“ (Orel, 2012, s. 12).

Další pojem úzce související s morálním vývojem jedince je inteligence. Ta ovlivňuje průběh a přechody mezi různými stádii mravního vývoje. Existující výzkumy zaměřené na morální vývoj ukázaly také pozitivní korelaci mezi hodnotou IQ a zralostí morálního usuzování. Tradiční pohled na inteligenci ji hodnotil jako záležitost čistě intelektuální. Za inteligentního byl považován ten, kdo disponoval velkým okruhem znalostí, zvládl pracovat s abstraktními pojmy, dovedl logicky a kriticky přemýšlet a zároveň se dovedl jasně a adekvátně vyjadřovat. Výzkumy z poslední doby však objevují a příkládají důležitou roli také inteligenci emocionální. Z výsledků vyplývá, že vlastnictví speciálních emocionálních dovedností může mít pro osobní úspěch stejný význam, jako vlastnictví schopností rozumových. Existuje však

ještě třetí druh inteligence, jejíž dopad na blaho jedince je patrně nejzávažnější, a tou je inteligence morální. Ta v sobě zahrnuje schopnost jedince morálně se chovat a uvažovat. Péče o tuto složku inteligence navíc nespovídá pouze osobnímu rozvoji, ale také přímo ovlivňuje zdraví celé společnosti. Názory a představy o ideálním, mravně vyspělém jedinci se samozřejmě liší od člověka k člověku. Výsledky výzkumů však ukazují, že existují univerzálně akceptovaná kritéria: spravedlnost, smysl pro povinnost nebo odpovědnost vůči ostatním, důstojnost a sebeovládání, úcta k životu. Hass k tomu dodává, že tato kritéria nejsou spojena ani s určitým náboženským smýšlením, ani s určitou kulturou (Vacek, 2009).

Lze tak říct, že inteligence má v procesu morální výchovy své pevné místo. Morální inteligence má výrazný vliv na jedincovo posuzování situace a na jeho následné chování.

Interdisciplinární přístup k problematice morálky a morálního úsudku

K problematice morálky a mravu patří neodmyslitelně „velká“ témata. Ta, jako nejobecnější nastavení potenciálního nasměrování člověka, zastává roli majáku pro lepší orientaci v rozporuplné realitě lidského světa. Jedním ze základních témat je rovina člověka, dobra a zla. Filozofové a všichni velcí myslitelé se jím zabývají od nejranějších dob historie. Dokonce je čas od času a v různé míře předmětem osobních úvah každého člověka. Například filosofické, psychologické a pedagogické názory a pohledy na dobro, zlo a morálku se mohou nejenom společně doplňovat, ale vstupují spolu do systému. Oblastí filosofického zkoumání je morální povinnost, oblastí psychologického zkoumání oblast morálního bytí, oblastí pedagogiky je připravenost k odpovědnému morálnímu projevu. Snaha psychologů je tedy zaměřena na snahu pochopit jednání lidí, stejně jako na nalézání důvodů a příčin daného jednání. Snaha filozofoů se soustřeďuje na to, nalézt a vyjádřit univerzálně platné a správné chování v dané situaci. (Heidbrink, 1997).

Snahou pedagogů je připravit jedince na základě jeho dispozic ke kongruentnímu morálnímu jednání.

Hoffman (in Vacek, 2000) hovoří o třech základních přístupech k tématu morálního vývoje. Prvním z nich je model dědičného hříchu, jehož hlavním předpokladem jsou co nejčastější výchovné zásahy ze strany dospělých do života dítěte. Dospělí v tomto modelu představují vlastníka daných a nezpochybnitelných společenských hodnot. Druhý model je doktrína tzv. vnitřní čistoty (původní dětské nevinnosti, dobroty). Hlavním předpokladem modelu je, že vnitřní neposkvrněná čistota dítěte je vnějšími podněty spíše narušována, čímž dochází k poškozování jeho morálního vývoje. Působení vnějších, sociálních vlivů na dítě by proto mělo zvláště v raném období vývoje být co nejvíce omezeno. Třetí model je postaven na ideji tabula rasa (nepopsaný list papíru), podle níž není původní povaha dítěte ani dobrá ani zlá.

Spolu s tímto rozdělením existuje rovněž trojí zaměření teorií morálního vývoje a v neposlední řadě i potřeba položit si tři základní otázky: Čím jsou si všichni lidé podobní (problém univerzálnosti ve vývoji)? Čím jsou si někteří lidé podobní (problém skupinové podobnosti a kulturních odlišností)? A čím je každý jedinec jedinečný (problém individuálních odlišností)?

Kognitivně-vývojová teorie se zabývá především vývojovou univerzálností. Nejvýznamnějšími představiteli této teorie jsou Jean Piaget a Lawrence Kohlberg. Tuto teorii zevrubně zanalyzujeme v další kapitole. Psychoanalytická teorie, úzce spjatá především se svým zakladatelem Sigmundem Freudem, a sociálně-kognitivní teorie či teorie sociálního učení, spojená se jménem Alberta Bandury, se nejvíce zabývají problémem skupiny a individuálními rozdíly. Hoganův sociálně evoluční model se snažil nalézt komplexní odpověď na každou z položených otázek. Podle Dvořákové (2008, s. 9) „*psychoanalýza předpokládá, že dítě se identifikuje s rodičem stejného pohlaví a následně internalizuje jeho hodnoty, standardy i chování, které se v psychice dítěte ukotvují jako tzv. superego, které slouží jako určitý morální kodex*“. Behavioristické přístupy či nověji teorie sociálního učení používají k explanaci osvojování vhodného chování termínů sociálních mechanismů jako posilování a modelování. Jedinec postupně ve svém vývoji vnímá

a vstřebává standardy dobrého a špatného chování. „*Osvojení morálního jednání zde představuje přijetí místních standardů. Dojde-li tak jedinec k závěru, že je dané jednání morálně nevhodné, je tomu tak, spíše než výsledkem vlastního racionálního a objektivního úsudku, v důsledku jeho výchovy*“ (Dvořáková, 2008, s. 9-10).

Sociálně-kognitivní teorie přisuzuje nejvýznamnější roli pro morální jednání seberegulačním mechanismům. Ty fungují jako prostředník mezi morálním zdůvodňováním a morálním chováním. Významnou roli zde hrají morální standardy, k jejichž tvorbě a osvojení dochází v průběhu jedincovy socializace nabytím informací pod vlivem výchovného působení a vyučování (Lovaš in Hřebíčková, Čermák, 2003, s. 59). „*Seberegulační mechanismus, který se mobilizuje a spolu se situačními faktory sebemonitoruje chování, hodnotí chování ve vztahu k osobním normám a podmínkám prostředí a reguluje chování afektivními reakcemi vůči sobě samému*“. V Bandurově teorii morálky je přikládán klíčový význam seberegulaci. Regulace případného mravně nevhodného chování pochází ze dvou hlavních zdrojů – sociálních sankcí a internalizovaných sebesankcí. Oba kontrolní mechanismy fungují předvídavě. Ve snaze vyhnout se nepříjemným následkům sociálních sankcí se jedinec zdrží nemorálního jednání. V kontrole vlastních reakcí pak lidé volí prosociální chování, neboť jim přináší pozitivní pocity satisfakce a sebeúcty. Zdržení se mravně nevhodného chování je zdrojem sebestoprvzení. K morální svázanosti tedy dochází v důsledku selhání nebo vypojení seberegulačních a sebesankčních mechanismů. Pro očištění se od viny za případné nemorální chování proto jedinec musí odhodit vnitřní morální imperativy a odstranit tak možnost znehodnocení vlastní sebeúcty (Čermák, 2011). Bandura, se pokusil o identifikaci argumentů, jimiž je ospravedlňováno nemorální jednání, a na základě svých výzkumů došel k rozdělení do následujících osmi kategorií:

- morální ospravedlňování (zabití v sebeobraně atd.)
- jazyk eufemistického zlehčení (krádež jako dočasná půjčka atd.)
- výhodné porovnávání (škody jsou zanedbatelné ve srovnání s velkými katastrofami atd.)
- rozptýlení odpovědnosti (není možné uplatnit kolektivní vinu)

- přenesení odpovědnosti (nelze vinit jedince, jenž pouze plnil rozkazy)
- překroucení důsledků (neškodné lži a narážky nikoho nepoškodí)
- prisouzení viny (zlobivými žáky jsou vinní učitelé atd.)
- dehumanizace (na někoho platí jen tvrdé chování, někteří si nezaslouží humánní zacházení)

Bandura, také v jedné ze svých studií zkoumal dovednost sebevlády. „*Předškolnímu dítěti byla nabídnuta sladkost a zároveň mu bylo slíbeno, že pokud ji po určitou dobu vydrží nesníst, dostane druhou. Chování dětí, které se snažily vytrvat a pokušení odolat, bylo výzkumníky tajně sledováno. Následně byly děti ohodnoceny podle toho, jak dlouho dokázaly bez sladkosti vydržet. Výzkum prokázal existenci trvalého rysu, schopnosti odložit uspokojení*“ (Říčan, 2010, s. 134). Celioková (in Čáp, 1990) varuje před nepříznivými důsledky jednostranného zdůrazňování jediného principu či hodnoty např. povinnosti na úkor ostatních. Někdy je podobný důraz na jeden morální princip nezbytný, dlouhodobě je však takový postup zcela nepřiměřený. Jednostrannost ve svém důsledku plodí nemorální činy, jakými jsou lhostejnost a bezcitnost, egoismus a narušování morálky.

V současnosti převažuje v oblasti posuzování morálního vývoje člověka kognitivní teorie a její přístup k problematice. Důvodem této preference je, že se ve svých východiscích neomezuje pouze na jednání samotné, ale zkoumá celý proces myšlení a uvažování v dané situaci. Ztotožňujeme se s názorem, jež sdílí většina kognitivních psychologů, tedy že změny v kognitivním vývoji pocházejí z obou procesů zrání i učení. Jestliže by vývojové změny způsoboval pouze proces zrání, nemohli bychom se zaměřit na studijní prospěch jakožto faktor, jehož působením může dojít k ovlivnění morálního vývoje. Kognitivní teorie kladou důraz na význam rozumu, myšlení a usuzování pro pochopení morálky a morálního jednání. Charakteristickým znakem kognitivních přístupů je zdůraznění důležitosti myšlenkových pochodů jedince a jejich vlivu na jeho jednání. Typická je také koncentrace teorií na jedinou oblast, např. proměna uvažování nebo způsob zpracování informací a řešení problémů. Dle Sternberga se do kognitivního

vývoje promítají nejenom kvalitativní, ale i kvantitativní změny způsobu myšlení, například zvýšení dovedností jedince. Mezi mnohými kognitivními psychology panuje shoda, že vývojové změny jsou následkem interakce procesu zrání a učení. Mají však různý náhled na to, která z těchto složek hraje výraznější roli. Ti, kteří zdůrazňují význam zrání, svou teorii opírají o fakt, že víceméně každá trvalá změna myšlení vzniká prostým procesem stárnutí a že konkrétní zkušenosti jedince zde nehrají velkou roli. Na opačném pólu stojí zástupci zdůrazňující důležitost učení, podle kterých jsou to naopak právě zkušenosti, jež vedou k trvalým změnám v myšlení (Sternberg, 2002). Vágnerová tvrdí, že projevem kognitivního vývoje je rozvoj schopnosti pracovat s informacemi, jejich kombinování, integrování a využívání na čím dál vyšší úrovni. U dětí závisí výběr řešení a přístupu k úkolu především na kvalitě zpracování informací, jimiž o daném problému disponují (Vágnerová, 2002).

Kognitivní vývoj je řízen dvěma hlavními principy, adaptací a organizací. Všichni lidé vládnou schopností přizpůsobit se okolním požadavkům a dovedou tyto kuse nabyté informace nebo způsoby poznávání následně začlenit do komplexnějšího logického systému. Průběh kognitivního vývoje může být plynulý i skokový v závislosti na změně způsobu poznávání a uvažování dítěte. Z hlediska vývoje hrají klíčovou roli procesy asimilace, akomodace a udržení, respektive znovunabytí rovnováhy. Asimilací si dítě interpretuje nově získané informace tak, aby mu byly srozumitelné. Poznatky přizpůsobuje a zahrnuje do vlastních, již existujících schémat a podle nich informaci interpretuje. Jedná se tak v zásadě jen o využití starých zkušenostních schémat novým způsobem. Např. dítě zahlédne poprvé v životě jezevčíka a usoudí, že se jedná o psa, ačkoli se zcela nepodobá psům, které již vidělo dříve. Akomodací si dítě přizpůsobuje a předělává existující kognitivní schémata v důsledku přijímání nových a dosud neznámých informací. Dítě poprvé v životě spatří krávu, jež mu nezapadá do žádných stávajících schémat, a rodiče ho poučí, že se opravdu jedná o zcela nové zvíře. U dítěte tak dochází k tvorbě nového kognitivního schématu krávy (Vágnerová, 2005).

Kognitivní teorie je tak podle našeho soudu neadekvátnějším přístupem ke stanovování východisek pro vymezení různých fází morálního vývoje. Nejvlivnější teorií kognitivního vývoje je všeobecně známá koncepce Jeana Piageta. Mezi jeho další práce pro nás významnější patří koncepce morálního vývoje, již zveřejnil v roce 1932 v díle „Morální úsudek dítěte“. To se stalo základem obecně přijímané teorie morálního vývoje, jež byla následně řadou následovníků bohatě rozpracována. V oblasti morálních soudů na ni navázal Lawrence Kohlberg (Vágnerová, 2005).

Piageta tak lze spolu s Lawrencem Kohlbergem označit za zakladatele zbrusu nového oboru psychologie – psychologie morálky. Piaget ve své práci vycházel ze zjištění, že rozdíly mezi dětmi a dospělými nejsou omezeny jen na oblast kognitivního a osobnostního vývoje, ale nalezneme je i v oblasti morálního usuzování. „V období 6–12 let identifikoval dvě stádia morálního vývoje - období heteronomní morálky (6 - 10 let) a období autonomní morálky (11 - 12 let)“, (Vacek, 2000, s. 144).

V heteronomním stádiu je morálka dětí určována příkazy a zákazy druhých. „Období heteronomní morálky se projevuje v některých afektivních reakcích a v některých zajímavých strukturách morálních úsudků u dětí do sedmi až osmi let. Z citového hlediska je třeba nejprve poznamenat, že působení příkazu je zpočátku podmíněno fyzickou přítomností toho, kdo jej udělil. V jeho nepřítomnosti ztrácí zákon svou působnost a jeho porušení vyvolává jen přechodný zážitek selhání“ (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 111). „Autonomní morálka spočívá ve spolupráci a kooperaci dětí mezi sebou. Jednostranná úcta k rodičovské autoritě je nahrazena vzájemným respektováním dětí. Teprve když je vzájemné respektování natolik silné, že v jednotlivci vyvolává požadavek, aby s druhými jednal tak, jak by byl rád, aby druzí jednali s ním, podaří se přechod k autonomní morálce“ (Heidbrink, 1997, s. 63). Zásadním dopadem působení vzájemného respektu a reciprocity je vznik citu pro spravedlnost, přičemž hlavní zásluha je obvykle přisuzována rodičům. Od věku sedmi až osmi let se pro dítě spravedlnost stává čím dál více důležitější a postupně nabývá významnějšího postavení než poslušnost. Ustanovuje se jako základní norma, jež plní v afektivní oblasti obdobnou roli jako rovnocenné normy koherence v oblasti poznávacích operací (Piaget,

Inhelderová, 2010). „Zvýšená potřeba autonomie v rovině osobní a vztahové, sebeuvědomování a přejímání odpovědnosti znamená postupné dotváření svědomí od nepročleněných forem svědomí k jeho autonomní podobě. Psychologové svědomí chápou jako součást autonomní morálky, která vzniká postupným přechodem od egocentrismu k allocentrismu“ (Smékal, 2002, s. 165).

Dalším tématem, jímž se Piaget zabýval, je morální realismus. Definuje ho (Piaget, 1932, s. 106) jako „tendenci považovat povinnost a s ní spjatou hodnotu za samostatně existující a nezávislé na myslí, vnucující se nezávisle na okolnostech, v nichž se jedinec nachází.“ Morální realismus absolutizuje objektivní odpovědnost, jež bere pravidla doslovně a dobro hodnotí jen jako poslušnost k daným předpisům, aniž by zkoumal skutečnou motivaci nemorálního chování. Po dítěti se žádá, aby mluvilo pouze pravdu, mnohem dříve, než dojde k jeho plnému začlenění do společnosti. Pro takové dítě je obtížné rozumět sociálnímu významu pravdomluvnosti. „Dítě nedokáže zcela rozpoznat podvodné chování se zlým úmyslem od pouhého překroucení reality v symbolických hrách. Důsledkem toho bývá, že princip pravdomluvnosti není jedincem plně vnitřně uchopen a vede tak v něm k nárůstu morálního realismu a objektivní odpovědnosti“ (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 111-113).

Piagetova práce byla postavena na pohovorech a pozorování chování dětí předškolního a školního věku. Ve snaze nalézt podstatu morálního usuzování dítěte začal Piaget s analýzou dětského vztahu k pravidlům. Vycházel z předpokladu, že všechna morálka je obsažena v systému norem a její veškerá podstata tkví v respektu, jež si jedinec k takovým normám vytváří. Piageta zajímalo, jak děti pravidla chápou a jakým způsobem se jimi řídí. Při sledování dětí hrajících kuličky se jich tázal, nakolik rozumějí pravidlům hry. Vývoj osvojování si norem rozdělil do čtyř stádií. V motorickém stádiu (0 - 2 roky) pravidla téměř nehrají žádnou roli, jedná se pouze o pohybovou aktivitu, již neprovází žádný předem daný hlubší herní záměr. V egocentrickém stádiu (3 - 6 let) dítě sleduje své starší kamarády při hře a následně se je snaží napodobit. Začíná vnímat, byť velmi povrchně, existenci jistých pravidel, jejichž prostřednictvím je hra regulována,

a pokládá je za absolutní a neporušitelná. V tomto stádiu nevnímá sociální aspekt hry. Dobré pocity, jež ze hry má, přisuzuje především psychomotorické aktivitě rozvíjejících se dovedností. Přestože s dalšími hráči navazuje kontakt, hraje si víceméně svou vlastní hru. Ve stádiu začínající spolupráce (7–10 let) začíná pociťovat uspokojení, plynoucí ze schopnosti hrát s dalšími hráči podle předem určených pravidel. Těžiště zájmu dětí se v tomto období přesouvá do sociální roviny. Hráči se vzájemně kontrolují v dodržování pravidel. Při nejasnostech či rozporech v interpretaci některých pravidel obvykle děti tíhnou ke vzájemné spolupráci. Ve stádiu kodifikace pravidel (11–12 let) začínají děti spolu s rozvojem schopnosti myslet v abstraktních pojmech klást ještě větší význam na sjednocení a úpravu pravidel hry. Zajímají se o pravidla již z principu a snaží se, aby obsáhla všechny možné eventuality, i když hra jakékoli speciální úpravy nevyžaduje. Znalost pravidel dosahuje vysoké úrovně a žádné jejich porušení jim neunikne (Piaget, 1932).

V dalším výzkumu Piaget použil dvojici vytvořených mikropříběhů, v nichž postavy svým nedbalým a neopatrným jednáním porušují určitá pravidla (poškození věci, lež nebo krádež). Příběhy, které Piaget dětem předložil, byly navrženy tak, aby děti přiměly srovnat dva druhy chování. Děti následně zodpovídaly tři otázky: „1. Provinily se obě děti stejnou mírou? 2. Které z těch dvou je více zlobivé? 3. Na které se budou rodiče zlobit více?“ (Vacek, 2008, s. 11).

Dvojice příběhů o nemotornosti nabízí v první řadě jednání, jež je dobře míněno, ale vyústí ve značnou materiální škodu (příklad A). V druhém příkladu je materiální škoda relativně nepatrná, ale je výsledkem jednání nedobrého až egoistického (příklad B):

A: „Malý chlapec jménem John je ve svém pokoji. Matka ho zavolá k večeři a John jde do jídelny. Za dveřmi je ale postavena židle a na ní tác s patnácti hrníčky. John nemohl vědět, že to všechno je za dveřmi. Vějde do místnosti, dveřmi zavadí o podnos a všech patnáct šálků rozbije.“

B: „*Malý chlapec jménem Henry se jednoho dne, když jeho maminka nebyla doma, pokusil dostat sklenici džemu, jež byla v kredenci. Vylezl na židli a natáhl ruku. Džem byl však až příliš vysoko a Henrymu se nepodařilo na něj dosáhnout. Při tom, co se snažil džem vyndat, zavadil o hrniček. Ten spadl na zem a rozbil se*“ (Piaget, 1932, s. 117-118).

U mladších dětí, přibližně do osmi let, je vina posuzována podle velikosti materiální škody. Rodiče a vychovatelé obvykle nehledí na záměr nebo okolnosti, které událost doprovázely. Sahají-li k trestu až nebo pouze ve chvíli, kdy nesprávné jednání způsobí škodu, posilují tím u dítěte nižší úroveň, tedy heteronomní morálku. Dětem se dokonce může vepsat do mysli heteronomní vazba – nesprávné je právě to jednání, jež je potrestáno.

Podobnou formu mají i příběhy, v nichž je hlavním tématem krádež. Děti měly porovnávat egoisticky motivované jednání (příklad B) s jednáním, jež bylo dobře míněno (příklad A):

A: „*Alfred potká svého malého přítele, jenž je velmi chudý. Přítel mu sdělí, že ten den ještě nejedl, neboť doma nemají nic k jídlu. Alfred se vydá do pekařství, a protože nemá peníze, počká, až se pekař otočí zády, a ukradne rohlík. Pak vyběhne ven a dá rohlík svému příteli.*“

B: „*Henriette jde do obchodu. Uvidí na stole pěkný kousek stuhu a pomyslí si, že by vypadal velmi hezky na jejích šatech. A tak ve chvíli, kdy se prodavačka otočí zády, ukradne stuhu a rychle uteče ven*“ (Piaget, 1932, s. 117-119).

Rozdíl ve způsobené materiální škodě je téměř nulový. Pozornost dítěte je tak navedena na jediný důležitý prvek – s jakým úmyslem a záměrem postavy jednaly. U dětí přibližně do sedmi let není tento prvek upozorován, neboť jej ještě nedokážou myšlenkově uchopit. Tato schopnost se obvykle projevuje až od osmého roku. Do té doby děti odpovídají víceméně na náhodu, bez jasného

zdůvodnění své volby, protože nejsou schopny mezi příklady nalézt jakýkoli rozdíl.

V případě lhaní je pro menší děti nejvýznamnějším znakem míra lži, tedy nakolik se lhář odchýlil od skutečnosti:

A: *„Malá dívka jde po ulici a potká velkého psa, který ji velmi vystraší. Dívka po příchodu domů řekne své matce, že spatřila psa, jenž byl velký jako kráva.“*

B: *„Dítě se vrátí domů ze školy a řekne své matce, že dnes ve škole dostalo dobré známky, ale není to pravda. Ten den dítě nedostalo žádnou známku, ani dobrou ani špatnou. Jeho matka je spokojena a odmění ho“* (Piaget, 1932, s. 144-145).

Za zlobivější je považováno to dítě, jež pronese větší lež. Jednání, jež bychom mohli označit za pouhou nadsázku, je dětmi v tomto věku považováno za větší provinění než vědomá lež, která se ovšem více blíží skutečnosti. Piaget dochází k závěru, že ve věku sedmi let u dětí stále převažuje uvažování podle principu morálního realismu. Ve věku deseti let již děti důmyslněji zkoumají úmysly postav v příběhu a větší vinu přisuzují úmyslné lži (Vacek, 2006).

Piagetova práce na koncepci morálního vývoje se dočkala také kritiky. Ta se zaměřila na přehnaně konzervativní pohled na schopnosti předškolních dětí. Mnoho kritiků se snažilo prokázat, že děti v tomto věku již mají dovednosti, jež Piaget přisuzoval až dětem starším. Další poukazovali na fakt, že některé z Piagetových úkolů nedokázali vyřešit ani dospělí. Piaget sám však zdůrazňoval, že *„klíčovým prvkem jeho teorie kognitivního vývoje není věk, ale pořadí, v jakém jsou kognitivní dovednosti osvojovány“* (Lourenco, Machado, 1996, s. 144-147). O věkových odlišnostech pojednává například také obsáhlý výzkum provedený Ruffyovou. Ta zkoumala přes 250 švýcarských a 130 amerických dětí. U obou skupin se objevila Piagetova vývojová období, zatímco autonomní reakce se u dětí projevovaly rozhodně dříve než v Piagetových pokusech (Heidbrink, 1997). Dle Piageta dochází okolo 11 let k přechodu mezi heteronomní a autonomní morálkou.

Piaget dále zmiňuje, že u dětí starších dvanácti let se obvykle heteronomní fáze morálního vývoje již nevyskytuje.

Přechodné úrovně a stádia morálního vývoje

Jedním z nejvýznamnějších příspěvků k Piagetově teorii autonomní a heteronomní morálky je její rozpracování Lawrenceem Kohlbergem. Pilířem Kohlbergovy teorie je rozřídění morálního vývoje do šesti stádií, jež jsou rozdělena do tří rovin: předkonvenční, konvenční a postkonvenční. Prekonvenční úroveň nalezneme u většiny dětí ve věku do 9 let. Výjimečně se vyskytuje i u některých adolescentů či dospělých delikventů. Konvenční úroveň je typická pro většinu adolescentů a dospělých. Postkonvenční úrovně dosahuje jen okolo 10 – 15 % dospělých. Vývoj jedince probíhá pouze vzhůru k vyšším stádiím. Jedinec mezi stádii postupuje plynule, tedy ocitnul-li se ve stádiu 5, musel předtím nutně projít stádii 4 i dalšími předchozími úrovněmi (Kohlberg, 1981).

Na předkonvenční úrovni dítě posuzuje jednání podle následků, které vyvolá. Jednání je dobré, přinese-li odměnu, a naopak špatné, vede-li k trestu. Dítě vnímá pravidla jako nařízení z velkého světa dospělých, jímž se musí řídit. Předkonvenční úroveň má dvě stádia. První stádium charakterizuje orientace na poslušnost a trest. Dítě v něm nehledí na úmysl jednání, ale pouze na to, jaké byly jeho důsledky. Bylo-li například fyzicky potrestáno, podřídí se autoritě a bude chápat své jednání jako nemorální. Dítě je zaměřeno egocentricky a nefunguje jako člen společnosti. Druhé, instrumentálně-relativistické stádium, se již vyznačuje nižší mírou egocentrismu. Dítě začíná chápat, že dobré chování k ostatním lidem vede k dobrému chování také z jejich strany. Objevují se náznaky slušnosti, ale jednání je vždy materiálně orientované. Spíše než o budování loajálních vztahů je jedinec zaměřen na vzájemnou výhodnost z interakce plynoucí.

Na konvenční úrovni začíná jedinec chápat sociální aspekt morálního jednání. Pozornost se přesouvá od pouhých následků jednání k očekáváním ze strany jedincova okolí. Jedinec se identifikuje se skupinou, do které náleží,

a je loajální ke společenskému řádu. Třetí stádium se nazývá interpersonální shoda či také hodný chlapec/dívka. Dobré chování je posuzováno především podle toho, nakolik je jedincovým nejbližším okolím schvalováno. Důležitosti nabývá záměr jednání. Čtvrté stádium je nazývané orientace na udržení společenského pořádku. Člověk se orientuje na platné zákony a společenské konvence. Z nejbližšího okolí se pozornost rozšiřuje na společnost jako celek. Dodržování pravidel je nezbytnou podmínkou k zachování spravedlivě fungujícího společenského uspořádání.

Na postkonvenční úrovni dochází k uvědomění si významu jednotlivce, jehož postoje a názory se mohou rozcházet s pohledem většinové společnosti. V pátém stádiu (orientace na princip společenské smlouvy) jsou pravidla vnímána jako užitečná pro společenský pořádek, ale ne jako absolutní, neměnné pravdy. Cesta ke spravedlivé společnosti by měla vést na základě společné dohody ve stylu společenské smlouvy. Jsou-li pravidla vnímána jako nespravedlivá a neprospívající společnému blahu, měla by existovat možnost je demokraticky změnit. V šestém stádiu (orientace na univerzální etické principy) již pravidla hrají pouze podpůrnou roli. Nejdůležitější hodnotou se stávají abstraktní univerzální etické principy. Zákony jsou považovány za platné, jen pokud jsou skutečně spravedlivé. Nejsou-li takovými, jedinec nacházející se v šestém stádiu morálního vývoje se jimi řídit nebude (Crain, 2010; Fleming, 2006).

Kritika Kohlbergova přístupu se zaměřila na několik bodů. Jedním z nich je problematika šestého stádia. Zpochybňována byla jeho samotná existence, a i samotný Kohlberg (Colby, Gibbs, Lieberman, Kohlberg, 1983) připustil obtíže nalézt takového jedince, jenž by v tomto stádiu trvale operoval. Hogan (1975) hovoří o nebezpečí, jež plyne z jedincova morálního nadřazování nad společnost a zákon. Dalším bodem je etnocentrický nádech výzkumu. Podle kritiků použil Kohlberg západní filosofické a kulturní ideály pro hodnocení příslušníků i kultur zcela odlišných. Současný konsensus potvrzuje všeobecnou existenci stádií 1 - 3, u stádií dalších jsou však vnímány rozdíly mezi kulturami, například v celkové absenci postkonvenčních zásad. Silné kritice podrobila Kohlbergovu teorii Carol Gilliganová. Její kritika poukazovala na genderovou nevyváženost Kohlbergova výzkumu; ten byl

totiž zpočátku prováděn výhradně na mužích a odrážel proto ryze mužský náhled na svět a na morálku. Podle Kohlberga je většina žen schopná dostat se pouze do třetího stádia, jehož hlavním zaměřením jsou mezilidské vztahy. Gilliganová tak proti Kohlbergovu pojetí zaměřenému na morálku spravedlnosti prosazuje morálku péče a tvrdí, že pokud by Kohlbergova stupnice byla citlivější na ženské pojetí chápání morálky, ukázalo by se, že i morální vývoj žen pokračuje do vyšších stádií (Gilliganová, 1982).

Společenský rozměr výchovy, socializační odchylka jedince a školská zařízení náhradní výchovné péče

Socializace, která zahrnuje i morální vývoj jedince, je složitý proces. Pro podporu úspěšného průběhu tohoto procesu vytváří společnost instituce, které cíleně socializaci ovlivňují. Tyto instituce se zabývají záměrnou (cílenou) výchovou. Pelikán definuje výchovu jako *„cilevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek umožňující optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“* (Pelikán, 1995, s. 36).

Z definice vyplývá, že výchova není pouze záměrné působení na jedince, ale také záměrné vytváření podmínek, které jsou pro jeho rozvoj optimální. Každý jedinec, jenž vychovává, musí mít předem jasně daný cíl, kterého chce dosáhnout. Od stanoveného cíle pak odvozuje obsah, podmínky a prostředky výchovy. Výchova neprobíhá v neměnném prostředí, proto je nutné neustále výchovné cíle (i prostředky a obsah) měnit podle dané situace (Čábalová, 2011). Cíl výchovy zahrnuje ideál dané společnosti, stejně tak jako požadavky na jedince a jeho osobnostní rozvoj. Výchovný cíl musí být vždy v souladu s dvěma základními stránkami, a to stránkou objektivní a subjektivní. Objektivní stránka zahrnuje danou společnost, její společensko-ekonomickou úroveň a celkově vývoj dané společnosti. Subjektivní stránka představuje individualitu konkrétního jedince

(vychovávaného), jeho psychickou úroveň, možnosti, předpoklady i aktuální stav (Kantorová, Grecmanová, 2008). Cíl výchovy se dále stanovuje na základě podmínek výchovy, které taktéž silně ovlivňují celý výchovný proces.

Obrázek 2. Struktura cílů výchovy



V rámci procesu formování jedince výchovou mohou nastávat situace, kdy cílů výchovy není dosahováno. Jeden z případů je nedosahování cílů týkajících se morálního formování jedince. V pedagogickém spektru se nám v takovém případě objevuje dítě, které má problém nejen s volbou správného, ale i s aplikací sociálně přijatelného. Máme na mysli jeho nesprávnou volbu strategie v daném sociálním prostoru, kterou je možné ve společensky správné podobě vnímat v širším pojetí jako sociálně přijatelný návod na život nebo také jako sociálně vymezenou podobu „bezpečného světa“. V pedagogické realitě se jedná o dítě, které svým jednáním porušuje závažné sociální normy a tím odmítá některé konkrétní „prověřené“ návody na život v daném sociálním prostoru. Problém nastává ve chvíli, kdy dítě nemá

tendenci od takových společensky nesprávných voleb ustupovat, ale naopak si je zpevňuje jako osobnostně funkční a nejvýhodnější projevy v daném sociálním prostoru. Tento projev může dítě dále směřovat do skupiny jedinců se stejným nebo podobným negativním projevem. Tím se posiluje subjektivně dítětem vnímaná užitnost a výhodnost osvojené sociální strategie. Ergo skutečnost, že jedinec jedná v rozporu (v souladu) se závažnou sociální normou, je způsobována vstupem do určité konkrétně vymezené shody vnějších okolností, s časovým potenciálem (časovou limitou), v jejímž průběhu je vystaven působení konkrétních vlivů s potenciálem zátěže (Pelikán, 1995), na něž reaguje způsobem, který je z jeho strany vnímán jako nejprijatelnější, nejvýhodnější, nejužitečnější strategie. V případě porušování sociální normy jedincem v konkrétní situaci se dle našeho názoru projevuje důsledek toho, že v souboru předchozích socializačních (případně výchovných) vlivů působících na osobnost jedince nebyl kompenzován některý neadekvátně působící vliv jiným vlivem (soustavou vlivů). Jedinec tak není připraven na zátěž vzniklé situace, na zátěž volby a realizaci sociálně přijatelné strategie.

Stejnou úroveň generalizace můžeme přirozeně aplikovat i na pozitivní či morálně neutrální jednání v jakékoliv situaci. Sociální situaci v tomto případě strukturujeme do tří složek – kognitivní, afektivní a konativní (někdy psychomotorickou). Obvykle předpokládáme, že dítě v námi sledovaných případech aplikace sociální strategie kognitivní složce aktuální sociální situace rozumí (zná normu a ví, že v daném sociálním prostoru platí), ale má problém s její aplikací zejména na základě jejího afektivního rozměru.

Dítě jednající v rozporu se sociální normou je obvykle vystaveno korektivnímu působení svého okolí za aplikace společensky přijatelných (někdy i nepřijatelných) disciplinačních mechanismů. Ty jsou svým obsahem charakteristické vždy pro danou instituci, která se snaží dítě korigovat (rodina, škola, MPS, vrstevnická skupina, etc.). V případech, v nichž obvykle funkční „*disciplinační*“ mechanismy společnosti selhávají, se dítě (jedinec s odlišnou úrovní socializace) stává subjektem specializovanějšího diagnostického poměřování a následné intervence. Při posuzování úrovně a závažnosti projevu dítěte hrají v pedagogické realitě roli zejména:

Intenzita projevu – jak významná sociální norma je porušována,

Čas – doba, v níž se sledované porušování sociální normy odehrává, jak dlouho takové chování trvá,

Frekvence – četnost opakování výskytu porušování sociální normy nebo souboru norem,

Kvalitativní souběh – kumulace porušených sociálních norem a jejich gradace ve sledovaném čase,

Vývojová úroveň jedince – na jaké úrovni v oblasti periodizace psychického a sociálního vývoje se jedinec nachází,

Mentální úroveň jedince – intelektové schopnosti jedince,

Aktuální nastavení jedince – otázka adekvátního posouzení osobnostního nastavení jedince v období časově náležejícímu k počátku a průběhu transparentní formy negativního projevu.

Na podkladě výše uvedených kritérií sledujeme projev dítěte a v případě stanovení závažné úrovně socializační odchylky diagnostikujeme situaci a jedince v ní jako dítě se závažnou socializační odchylkou (poruchou chování). „*Poruchu chování vnímáme jako závažnou socializační odchylku projevující se porušováním závažných sociálních norem, opakovaně, dlouhodobě (minimálně 6 měsíců), neodpovídající parametry dosaženému vývojovému období, úrovni rozumových schopností a sociokulturní determinaci dítěte.*“ (Svoboda, 2012, s. 30). Východiskem pro uvedenou definici a z ní se odvíjející přístup je multifaktoriální (dnes spíše polyfaktoriální) systémové vymezení příčin negativního (pozitivního) projevu v sociální situaci. Toto vymezení používá následující etiologii:

1. „*Predisponující příčiny*“ – preformující: dispozice, které ztěžují socializační a výchovné působení a mohou mít tendenci gradovat směrem k ohrožení dítěte s poruchou chování i k poruše chování samotné; mohou být vrozené i získané.

2. „*Provokující příčiny*“ – vliv sociálního okolí od bodu 0 do aktuální situace posuzování jedince. Kategorie, se kterými etopedie primárně pracuje, jsou - rodina, školské instituce, vrstevnické skupiny a výjimečně další sociální skupiny. Vliv, jehož kompatibilita rozhoduje o dosahování cílů socializace a výchovy.

3. „*Provokující příčiny*“ - komplexní situace v konkrétním čase s určitým potenciálem zátěže, která má pro jedince výzvu k reagování určitou strategií na podkladě vzájemného vlivu obou předchozích kategorií.

Oblast péče (intervence) o jedince se závažnou socializační odchylkou je v České republice realizována v rámci poskytování takzvané náhradní výchovné péče. Zajištění náhradní výchovné péče dětem s poruchou chování, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření, a to v zájmu jejich zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání, je dle §1, odst. 2, zákona č. 109/2002 Sb. v platném znění (event. plus poslední úprava – zákon 333/2012 Sb.), účelem školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Zařízení obecně poskytují péči jinak poskytovanou rodiči nebo jinými osobami, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy na základě rozhodnutí příslušného orgánu, zejména dětem s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, případně dětem, u nichž bylo nařízeno předběžné opatření.

Školskými zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou dle zákona (zákon č. 109/2002 Sb. v platném znění):

- *diagnostický ústav*
- *dětský domov*
- *dětský domov se školou*
- *výchovný ústav*

Nářízená ústavní a uložená ochranná výchova

Ústavní výchova je opatřením, které z důvodů sociálních nebo výchovných nařizuje soud v občansko-právním řízení dle zákona o rodině nezletilým osobám do 18 let věku v případech, kdy je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo pokud z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit. Jestliže jsou splněny výše uvedené podmínky, může soud nejen nařídít ústavní výchovu, ale také svěřit dítě do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (zákon č. 359/1999 Sb.). Nadto, je-li to v zájmu nezletilého nutné, může soud nařídít ústavní výchovu nebo dítě svěřit do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc i v případě, že jiná výchovná opatření nepředcházela. Legislativní normou, která takovou situaci řešila, byl až do roku 2014 zákon o rodině č. 94/1963 Sb. Od 1. 1. 2014 je však právní úprava rodinného práva zahrnuta v novém občanském zákoníku č. 89/2012 Sb.

Před samotným nařízením ústavní výchovy je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí nebo rodinnou péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Tyto formy náhradní výchovné péče mají přednost před ústavní výchovou. Pominou-li po nařízením ústavní výchovy její důvody nebo lze-li dítěti zajistit náhradní rodinnou péči, soud ústavní výchovu zruší. Naopak z důležitých důvodů může soud také prodloužit ústavní výchovu až na jeden rok po dosažení zletilosti.

Nejméně jednou za 6 měsíců je soud povinen přezkoumat, zda trvají důvody pro nařízení ústavní výchovy nebo zda není možné zajistit dítěti náhradní rodinnou péči. Za tím účelem si zejména vyžádá zprávy příslušného orgánu sociálně právní ochrany dětí, opatří si vyjádření dítěte, je-li ho dítě s ohledem na svůj věk a rozumovou vyspělost schopné, a vyzve rodiče dítěte k vyjádření jejich stanoviska (zákon č. 89/2012 Sb.).

Institucionální zajištění ústavní výchovy se liší zejména s ohledem na věk nezletilého, jemuž bylo uvedené opatření nařízeno. V případě dětí do 3 let věku ji zabezpečují zdravotnická zařízení (kojenecké ústavy či dětské domovy pro děti do 3 let), v případě dětí starších tří let pak zpravidla již zmíněná zařízení školská. Pokud je ústavní výchova nařízena ze sociálních důvodů, je vykonávána v dětských domovech. V případě cílové skupiny našich výzkumných aktivit, tedy dětí s poruchou chování, jimž je zpravidla

ústavní výchova nařízena z důvodů výchovných, je vykonávána v dětských domovech se školou, případně ve výchovných ústavech (viz výše).

Ochranná výchova je opatřením, které může soud uložit mladistvému, pokud se prokáže, že o výchovu mladistvého není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, v níž žije, případně také tehdy, když dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána nebo pokud prostředí, v němž mladistvý žije, neposkytuje záruku náležité výchovy a nepostačuje uložení výchovných opatření (zákon č. 218/2003 Sb.).

Za zákonem přesně vymezených podmínek však může být ochranná výchova soudem pro mládež uložena i dětem mladším patnácti let, a to v případě, že dítě spáchalo čin, za nějž trestní zákoník dovoluje uložení výjimečného trestu, a v době jeho spáchání dovršilo dvanáctý rok.

Eventuálně může být ochranná výchova dítěti mladšímu patnácti let uložena rovněž v případě, že spáchalo čin jinak trestný a povaha spáchaného činu uložení ochranné výchovy odůvodňuje, a zároveň, je-li to nezbytně nutné k zajištění jeho řádné výchovy.

Obecně, dopustí-li se dítě mladší patnácti let takzvaného činu jinak trestného, mu soud pro mládež může uložit, a to zpravidla na základě výsledků předchozího pedagogicko-psychologického vyšetření, adekvátní opatření. Kromě uložení ochranné výchovy se může také jednat o výchovnou povinnost, výchovné omezení, napomenutí s výstrahou, zařazení do terapeutického, psychologického nebo jiného vhodného výchovného programu ve středisku výchovné péče, dohled probačního úředníka, případně ochranné léčení (zákon č. 218/2003 Sb.).

Ochranná výchova v souladu se zněním zákona potrvá, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dovršení osmnáctého roku věku mladistvého. V případě, že to zájem mladistvého vyžaduje, může soud pro mládež ochrannou výchovu prodloužit do dovršení jeho devatenáctého roku (zákon č. 218/2003 Sb.).

V praxi se mohou rovněž vyskytnout případy, v nichž se důvody pro uložení ochranné výchovy změní, nicméně zcela nepominou, případně naopak,

situace v oblasti chování jedince se ani po nařízení ústavní výchovy nezlepší a naopak dochází k jejímu zhoršování. I na takové situace je zákon připraven a za níže uvedených podmínek je možné na základě rozhodnutí soudu přeměnit ochrannou výchovu na ústavní a naopak.

Soud tedy může nahradit ochrannou výchovu ústavní výchovou, nebo může rozhodnout o podmíněném umístění mladistvého mimo takové výchovné zařízení (přičemž může mladistvému zároveň uložit dohled probačního úředníka nebo jiné výchovné opatření), jestliže převýchova mladistvého zaznamenala takový vývoj, v jehož důsledku lze očekávat, že i bez omezení, kterým je podroben během výkonu ochranné výchovy, se bude řádně chovat a pracovat, avšak dosud nepominuly všechny okolnosti, pro něž byla ochranná výchova uložena. Pokud mladistvý nesplní očekávání, že bez omezení, kterým byl podroben ve výchovném zařízení, v němž vykonával ochrannou výchovu, se bude řádně chovat, soud pro mládež podmíněné umístění mimo výchovné zařízení zruší a rozhodne, že se ve výkonu ochranné výchovy pokračuje. Obdobným způsobem postupuje soud pro mládež při přeměně ústavní výchovy na ochrannou výchovu (zákon č. 218/2003 Sb.).

Je třeba doplnit, že o nařízení ústavní výchovy, případně o uložení ochranné výchovy, vždy rozhoduje soud. Jsou dva možné způsoby, jak může být dítě odebíráno z rodiny. Za prvé na základě tzv. předběžného opatření, kdy je dítě odebráno a priority, a soud probíhá dodatečně (tohoto způsobu odebrání dítěte jsou opět dva druhy). Za druhé přímo na podkladě soudem nařízené ústavní výchovy nebo uložené ochranné výchovy.

Součástí usnesení soudu v případě předběžných opatření může být dnes i rozhodnutí o konkrétním zařízení, v němž bude vykonáváno. Bohužel soud ani sociální pracovník, který se řízení účastní, nemusí mít patřičnou pedagogickou přípravu pro odhad, co je v takovém případě nejlepším zájmem dítěte. To je v takovém případě umisťováno spíše dojmologicky, intuitivně a také často bez provedené speciálně pedagogické – etopedické a psychologické diagnostiky. Je faktem, že soud může mít k dispozici dosavadní zprávy o kauze dítěte. Ty mohou taková speciálně pedagogická i psychologická vyšetření obsahovat. Nicméně odborníci z této oblasti již nejsou odborníky na oblast nápravy závažné socializační odchylky a ani se

příliš nemohou orientovat v nabídce jednotlivých školských institucí náhradní výchovné péče. Jejichž specializovanost končí právě na úrovni ještě neústavní intervence směrem k dítěti. Tím je narušena potenciální kompatibilita potřeby dítěte s poskytovanými pedagogickými aktivitami v již zmíněných školských institucích náhradní výchovné péče.

Odborná kapacita DD, DDŠ a VÚ naopak začíná na pomyslné úrovni předložených zpráv z reality dítěte. Pokud chtějí tato zařízení psychologické vyšetření dítěte odebraného tzv. „na předběžko (předběžné opatření)“, musí si jej iniciovat sami v mimoústavním prostoru (nemají psychologa). Tím jsou závěry zatíženy podobnou chybou, jako v předchozím případě. Doporučení odborníků jsou také často příliš generalizovaná, hlavně v případě nastavení vhodných doporučení. Nezanedbatelná je i časová prodleva potřebných vyšetření. Speciálně pedagogické (etopedické) vyšetření si instituce musí realizovat sama obvykle od začátku a víceméně k němu využívají ověřování zpráv o dítěti z mimoústavní reality a jeho ověření v průběhu adaptačního období dítěte (pokud na něco takového kladou důraz). Ukazuje se, že úloha diagnostických ústavů nebyla před novelizací legislativy dostatečně doceněna a jejich potenciál v takovýchto případech značně chybí.

Druhý typ umístění dětí je na podkladě nařízené ústavní výchovy - tzv. „na přímo“. Dítě prochází diagnostickým ústavem. Smyslem pobytu je získávání výsledků komplexního speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a vytvoření funkčních doporučení pro potřebnou intervenci směrem k nápravě závažné socializační odchylky. Zmíněná instituce je schopna tato doporučení dodat velmi sofistikovaná, funkční a zohledňující potřeby i nejlepší zájem dítěte. Včetně návrhu dalšího umístění do konkrétních dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. Protože diagnostické ústavy tato zařízení metodicky vedou, mohou posoudit i jejich potenciální přínos pro dítě. Paradigma vyplývající z logiky zní vybrat zařízení dítěti na míru primárně podle profilu jeho osobnosti a úrovně socializační odchylky. To platilo v minulosti. Dnes je situace poněkud jiná. Z výsledků v minulosti realizovaných šetření vyplývá (vyjma specifických případů, kdy dítě například vyžaduje specifickou zdravotní intervenci), že při

dislokaci dětí bývá uplatňován dvojí, legislativně prosazovaný způsob výběru umístění dítěte do sítě zařízení.

Za prvé „vzdělávací klíč“, tedy rozdělování dětí podle nabídky vzdělávacích příležitostí v jednotlivých zařízeních v síti, a za druhé klíč, který předpokládá, že dítě bude umístěno *co nejbliže bydlišti osob odpovědných za výchovu, zákonných zástupců*, nicméně pouze tehdy, když nebude ohrožen mravní vývoj dítěte (například vlivem relativní blízkosti patologického rodinného prostředí, která by znamenala výraznou překážku v naplňování cílů výchovy v rámci zařízení). Při logické úvaze lze usuzovat, že dopad osobnostního nastavení dítěte již velmi výrazně ztratil na významu. Struktura osobnosti i úroveň závažné socializační odchylky nejsou prvky, které co nejpregnantněji posuzujeme v rámci mantry „nejlepšího zájmu dítěte“. Tím vlastně padá i argument menší kompetentnosti soudů v posuzování umístění dítěte do konkrétního zařízení v případech předběžných opatření a nutnosti průchodu dítěte diagnostickým ústavem pro děti i pro mládež.

V pedagogické a sociální realitě zmíněných zařízení se však stále ještě můžeme setkat s vědecktějším přístupem k dítěti založeným na poskytování výchovy na míru, který se řídí mimo jiné například i aktuálním nastavením dítěte a nezbytnou mírou jeho podpory ze strany kvalifikovaného pedagogického personálu. Nejčastějším jevem je realizace snah o vnitřní diferenciaci dětí v rámci zmíněných zařízení. Tím se alespoň částečně eliminuje efekt, při němž se na výchovných skupinách (i pokojích) setkávají děti, jejichž kontakt je výchovně kontraproduktivní. Např. potenciálně šikanované dítě a dítě agresor, dítě sexuálně experimentující s genderem a dítě v minulosti sexuálně zneužitá nebo skupina několika dětí z jedné vrstevnické skupiny, kterou bylo možné považovat za gang (experiment s psychotropními látkami, dealerství, krádeže, agrese vůči okolí, etc.).

Poznámka. Autorem zaznamenaný rekord počtu členů vrstevnické skupiny se sociálně patologickým programem v rámci jedné školské instituce náhradní výchovné péče je v současnosti 5. Zasvěcený pedagog si jistě umí představit potenciální náročnost nastavení výchovné práce, pokud tito jedinci budou

členy například jedné výchovné skupiny nebo školní třídy. Kolegové z prostředí popisovaných zařízení mají možná ještě jiné a vyšší počty.

V systému popisovaných institucí je možné vnímat i vyšší preferenci vzdělanostního prvku před komplexní problematikou celkového formování jedince. Nastavení a naplňování vzdělávacích potřeb dítěte je v rámci systému realizováno na stejně kvalitním podkladě jako v mimoústavním prostředí. Vychází ze stejných kurikulárních dokumentů, včetně například RVP. Naplňování výchovných i jiných potřeb dítěte je spíše v oblasti dobré vůle a intuice konkrétních pedagogů. Cíle v rámci institucí jsou dle našeho soudu spíše proklamaci, kterou nejsou schopny příliš funkčně konkretizovat, metodicky a obsahově vyplnit. Domníváme se, že zde například chybí dokument srovnatelný s RVP. Zatímco tedy vzdělávání využívá vědecký pokrok a reaguje na něj, výchovná rovina takřkajíc zůstává v časech minulých. Nejodbornější metody jsou obvykle voleny na úrovni krátkodobé prevence a ovlivňování prostřednictvím volného času (sem nejčastěji patří výtvarné a sportovní aktivity), ovlivňování jedince prací anebo více méně zdařilého psychoterapeutizování. Poslední přístup není vinou psychoterapie. Zmíněným institucím ale nejspíše vyhovuje, že psychoterapie na rozdíl od pedagogické intervence nemusí pracovat s nastavováním cíle a působí „zasvěceně“.

Pokud se zmíněné dvě pedagogické konstanty dostávají do „kompetenčního sporu“ (výchova a vzdělávání), tak legislativa nepřimo tento stav reguluje tak, že v pedagogické praxi školských zařízení náhradní výchovné péče, v jejich skrytém kurikulu směrem k dítěti dnes dominuje spíše vzdělanostní efekt. V některých případech až jako zaklínadlo. Vysvětlujeme si tento stav mimo jiné jako důsledek toho, že výsledek vzdělání lze vcelku snadno evaluovat, osobnostní změnu na podkladě výchovy a její trvalost však velmi nesnadno. V této rovině má novelizace a aktuální nastavení legislativy opět nezanedbatelné mezery, jejichž výskyt není možné vnímat jako příliš koncepční cestu kupředu, ke zlepšení péče o děti se závažnou socializační odchylkou. K dosahování jejich nejlepšího zájmu.

Pokud si dovolíme určité vulgarizování problému, tak vzdělaný jedinec s přetrvávající socializační odchylkou je podle skrytého kurikula

popisovaných institucí lepším výsledkem než pozitivně osobnostně ovlivněný jedinec s napravenou socializační odchylkou, který teprve bude volit svou vzdělanostní cestu. Problém je, že druhou zmíněnou, velmi těžko hodnotitelnou změnu v osobnosti dítěte, jde kontrolním orgánům (státní zástupce, ČŠI) jen těžko úspěšně doložit. Nelze měřit jev, který nenastal. Je otázka, jak detekovat u jedince, že se nestal zlodějem, vrahem nebo naopak, že se stal lepším člověkem.

Výchovné dopady na dítě lze i hůře „prodat“ jako výchovný úspěch instituce. Možná i proto je pro některé školské instituce náhradní výchovné péče zajímavé nechat se více či méně ovlivnit a jít námi naznačenou vzdělanostní cestou.

Model školských zařízení náhradní výchovné péče a východiska výzkumu jeho vybraných oblastí

Popisovaná problematika a současně i částečná kritika systému školských zařízení pro výkon nařízené ústavní výchovy se staly inspirací k volbě tématu realizovaného výzkumného záměru. Pro dosahování co nejvyšší funkčnosti zmíněného systému s výše vymezenými náročnými úkoly je podmínkou soulad (kompatibilita) celospolečenského nastavení, výsledků avizovaných transformačních snah současného nadřízeného orgánu školských zařízení náhradní výchovy a kvality strategických východisek realizace výchovně vzdělávacího procesu s osobnostním profilem dětí se závažnou socializační odchylkou (závažnou poruchou chování). Strategickými východisky přitom rozumíme pedagogické obsahy, nastavené cílů v oblasti kurikulárních dokumentů, zvolené metody, organizační formy a požadovaný osobnostní i profesní potenciál pedagogů. Lze tak hovořit o současné aktuální potřebě realizace výzkumného záměru zaměřeného na slabá a silná místa systému školských zařízení náhradní výchovné péče, a to včetně oblasti naplňování potřeb dětí v něm umístěných.

Autoři výzkumných aktivit se pokusili využít a zcelit nová výzkumná šetření v rámci projektu „*Analýza strategií pedagogů a škol v oblasti komplexní podpory žáků se sociálním znevýhodněním v České republice a ve Slovenské republice*“ se zjištěními získanými již v rámci výzkumného projektu „*Analýza teleologických aspektů činnosti zařízení náhradní výchovné péče a jejich dopad na hodnotový systém dítěte se závažnou odchylkou v oblasti socializace*“.

V rámci obou grantových úkolů byly realizovány výzkumné aktivity, z nichž některé bylo možné tematicky navzájem propojit do systému interpretací umožňujících podrobnější a odbornější pohled na dítě s určitým deficitem v oblasti aplikace přijatelných sociálních strategií. Současně se jednalo o dítě již umístěné do školského zařízení náhradní výchovné péče typu výchovného ústavu. Z těchto důvodů jsme z druhého jmenovaného výzkumného projektu použili pouze jeho část zaměřenou na výchovné ústavy.

Východiskem pro konkrétnější zacílení výzkumu byl předpoklad, že kvalitně nastavený systém práce s dítětem se závažnou socializační odchylkou musí být slučitelný s aktuálním nastavením jeho osobnosti, jeho potřebami a budoucím prostředím, v němž se bude pohybovat (bydlet, pracovat, etc.). Je tedy nezbytné získat dostupné údaje o zmíněném nastavení. Aktuálních výzkumné aktivity popisované dále tak byly tematicky zaměřeny na dvě oblasti osobnosti dítěte.

První zkoumanou oblastí (výzkumná aktivita č. 1) byla rovina morálního usuzování a jednání dítěte umístěného ve školském zařízení náhradní výchovné péče. Byl zvolen kvantitativní přístup k problematice, založený na komparaci dvou výběrových vzorků respondentů. Cílem popisované části výzkumu bylo srovnání úrovně morálního usuzování a jednání pod zátěží u respondentů s diagnostikovanou poruchou chování umístěných ve školském zařízení na výkon nařízené ústavní výchovy (VÚ) s dětmi odpovídajícího věku z prostředí základních a středních škol (9. Třída a SŠ). Všechny posuzované děti se v klidu potenciálně nacházely na stejné úrovni morálních soudů a byly vystaveny specifické situaci simulující reálné podmínky ztížené morální volby a možného jednání. Tato výzkumná aktivita,

současně posloužila jako inspirace pro nastavení druhé části výzkumných aktivit (stěžejní) s vyšší výpovědní hodnotou.

Druhá oblast zkoumání (výzkumná aktivita č. 2) byla primárně zaměřena na vybrané rysy osobnosti, primárně na emoční prožívání jedince a na dynamiku jeho reakcí. Zvolen byl taktéž kvantitativní přístup k problematice, založený na komparaci dvou výběrových vzorků respondentů. Cílem popisované části výzkumu bylo srovnání zvolených rysů osobnosti (primárně úrovně emočního prožívání a reaktivity) u respondentů s diagnostikovanou poruchou chování umístěných ve školských institucích na výkon nařízené ústavní výchovy (VÚ) s dětmi odpovídajícího věku z prostředí základních (9. třída) a středních škol (SŠ). Ke sběru dat byl použit výzkumný nástroj - „derivát“ vícedimenzionálního BOD(h) osobnostního dotazníku. Celý dotazník obsahuje položky řazené podle schématu:

- temperament (jako forma emočních prožitků a dynamika reakcí);
- charakter (jako souhrn postojů a volných rysů);
- potřeby a zájmy (jako motivační faktory);
- schopnosti a nadání;
- vědomosti, dovednosti, zvyky;
- psychopatologické rysy;
- zhodnocení struktury osobnosti, její kontinuity, diferencovanosti a harmoničnosti;

Pro naše potřeby byl zmíněný výzkumný nástroj příliš obsáhlý a částečně se i mýl se zaměřením našich výzkumných aktivit. Provedli jsme jeho redukci a použili jsme z něho hlavně položky, které se zabývaly emočním prožíváním jedince a dynamikou jeho reakcí. Ty byly využity pro konstrukci našeho výzkumného nástroje.

Oblast systému analyzovaná výzkumnou aktivitou č. 1 - Analýza morálního usuzování a jednání u dětí z výchovných ústavů pod zátěží

Strategie výzkumu a výběr výzkumného vzorku

Sběr dat pro výzkumnou aktivitu č. 1 byl realizován u dětí z výchovných ústavů aplikací metody morálních dilemat orientované na analýzu dosažené úrovně vývoje morálního usuzování (Vacek, 2010) a postoje jedince k normě. Do základního výzkumného souboru byly zahrnuty děti s minimálně jednoročním pobytem ve školských zařízeních náhradní výchovné péče. Právě jeden rok byl uznán jako čas dostatečný pro iniciaci změn v oblasti morálního soudu a vztahu k významné normě (de facto k normám, na podkladě jejichž porušování, je nejčastěji ústavní výchova nařizována).

Souběžně byl analyzován i kontrolní vzorek dětí z prostředí základních (9. třída) a středních škol. Byl přijat výchozí postulát, že vzorky budou na prostředí nezávislé, tedy že se nebudou od sebe na úrovni zvolené hladiny významnosti lišit. Výhodiskem pro tento předpoklad byl fakt, že se jednalo o jedince, kteří se podle Piageta na základě svého věku nacházeli již několik let v období, které jim umožňovalo realizovat morální soudy na úrovni autonomní morálky a současně podle určité parafráze Kohlbergových teorií umožňovalo kognitivní vztahování se k normě na konvenční úrovni druhé podskupiny. Jedinec se má v takovém případě k normě vztahovat tak, že zobecní její společenskou nutnost a přijme nutnost jejího dodržování jako zdroj společenské stability. Pokud zvolíme jazyk „terénního sběru dat“, znamená to, že dítě hodlá dodržovat normy, i když se nikdo nedívá.

Diferenciace základních vzorků v rámci celého sběru dat byla stanovena na:

děti z výchovných ústavů a děti ze středních škol a odborných učilišť (a devátých tříd ZŠ)

Prvním základním souborem (populací) ve výzkumném projektu jsou všechny děti s diagnózou poruchy chování umístěné v institucích náhradní výchovné péče (typu výchovný ústav) v ČR.

Je zřejmé, že se jedná o relativně rozsáhlý soubor. Z tohoto důvodu jsme zvolili výběrový soubor (vzorek) za využití techniky záměrného výběru. Jde o postup kvalifikovaný, opírající se o erudici výzkumníka (Gavora, 2000). Pro smysluplné zúžení rozsahu základního souboru si zvolíme relevantní znaky důležité pro naše zkoumání:

- pohlaví: chlapci;
- věk: 15 až 17 let;
- intelektové schopnosti v pásmu nižšího průměru a výše (WISC-III^{cz});
- diagnóza porucha chování;
- pobyt v zařízení minimálně jeden rok;
- přítomnost dítěte v instituci (VÚ) ke dni sběru dat;

Výběrový soubor (vzorek) zahrnuje jedince z oslovených zařízení s odpovídajícími znaky. S ohledem na možnosti výzkumu a počet proměnných jsme zvolili výběrový soubor (vzorek) o rozsahu 186 respondentů.

Stejný postup byl zvolen i při vymezení druhého základního souboru a z něj vymezeného souboru výběrového u kontrolní skupiny respondentů. Základním souborem jsou všichni žáci 9. tříd ZŠ a studenti SŠ v ČR. Pro výběr byla stanovena tato kritéria:

- pohlaví: chlapci;
- věk: 15 až 17 let;
- intelektové schopnosti v pásmu nižšího průměru a výše (WISC-III^{cz});
- bez diagnózy poruchy chování;
- budou přítomni ke dni sběru dat na výuce ve své školské instituci;

S ohledem na možnosti výzkumu a počet proměnných jsme zvolili výběrový soubor (vzorek) o rozsahu 158 respondentů.

Při stanovování strategie výzkumu se vycházelo z výše uvedených předpokladů, jež reflektují Piagetův výzkum. Podle jeho závěrů jsou sledovaní jedinci z obou vzorků již schopni autonomní reakce a neměli by se za obvyklých okolností lišit ani na podkladě vlivu poruchy chování. Podle Kohlberga by se měli ve sledovaném období pohybovat na úrovni konvenční morálky druhé podskupiny. V rámci předvýzkumu bylo také ověřeno, že všichni respondenti znají sledované normy.

Poznámka. Některé výzkumy upozorňují, že musíme být zdrženliví, pokud jde o všeobecnost kohlbergovských stádií. Kohlberg sám například nenalezl doklady o šestém stádiu mezi zkoumanými osobami turecké národnosti. V důsledku toho vyslovil hypotézu, že stádium šesté může být prostě jen pokročilejší forma stádia pátého. Berling zpochybňuje i stádium páté. I stádia 1-4 jsou v některých kulturách méně zjevná než v jiných a jsou náznaky toho, že v určitých případech dochází k přeskokování stádií. „I přes zpochybnění Kohlbergových stádií dnes stále platí, že probíhá-li změna, pak probíhá v pořadí stanoveném Kohlbergem. Jednotlivé osoby stanovená stádia nevynechávají a kromě velmi malého počtu případů u nich neprobíhá ani zpětný vývoj, alespoň ne za normálních životních okolností. Většina odborníků se shoduje v tom, že Kohlbergova teorie je nepochybně vhodným východiskem pro autory programů morální výchovy pro děti. Zároveň postupně dochází ke shodě, že zatímco stádia 1 – 3 (4) souvisí s procesem kognitivního vývoje, stádia 5 a 6 jsou velice závislá na kultuře. V těch kulturách, které nepraktikují či nevyučují postkonvenční morální zásady, jich běžně nebývá dosaženo“ (Fontana, 2003, s. 236-237).

Výzkumným nástrojem byl vytvořený dotazník doplněný o „dovysvětlovací“ interview. Vycházel z kohlbergovských mikropříběhů. Obsahoval celkem 9 mikropříběhů simulujících stav morálního dilematu. Vlastní variantu výzkumné techniky bylo nutné vytvořit proto, aby texty příběhů formou odpovídaly současné reálné zkušenosti respondentů (Heidbrink, 1997). Smysl příběhů zůstal prakticky totožný, s tím, jaký v nich používal Kohlberg. Protože se jedná o notoricky známou techniku, nepovažujeme za nezbytné

rozepisovat jednotlivé mikropříběhy do textu. Uvedeme ale zobecnění jejich smyslu, vyhodnocení a interpretací. Sledovaná témata morální analýzy byla volena tak, aby byla zacílena na čtyři oblasti, v nichž nejčastěji selhávají děti v zařízeních (dlouhodobé a opakované selhání v těchto oblastech je nejčastějším důvodem pro následné nařízení ústavní výchovy a umístění dítěte v zařízení). Šlo o záškoláctví, lhavost, krádež a agresivní projev. Upozorňujeme, že záškoláctví je v klinické poradenské praxi považováno za jedno z významných diagnostických vodítek pro stanovení diagnózy poruchy chování. Jako poslední byly zařazeny mikropříběhy s tématem agresivního projevu spojeného s potenciálním narušením integrity druhé osoby. Jednalo se maximu možného porušování závažné sociální normy vyskytující se v anamnézách sledovaných dětí. Dotazníky byly v reálu zadávány, pod umělým časovým a osobnostním tlakem na respondenta.

Ukázka mikropříběhu

Dva mladíci, bratři, se dostali do vážných problémů. Ve spěchu a tajně opustili svou rodinu. Potřebovali peníze. Karel, starší z bratrů, se vloupal do obchodu a ukradl 2000 Kč. Mladší z nich, Bořek, šel ke starému muži, který byl znám tím, že ochotně poskytoval lidem z města pomoc. Řekl mu, že je nemocný a že potřebuje 2 000 Kč na zaplacení operace. Požádal ho o peníze a slíbil, že je vrátí, jakmile se uzdraví. Ve skutečnosti ale Bořkovi nic nebylo a v žádném případě neměl v úmyslu peníze vrátet. Ačkoli starý muž Bořka příliš neznal, peníze mu půjčil. A tak Bořek a Karel zmizeli z města, každý s 2000 Kč.

Příklady doporučených dotazů:

1. Co je horší loupit jako Karel nebo podvádět jako Bořek? Proč?
2. Co je podle vás nejhorší na podvodu spáchaném na starém muži? Proč to považujete za nejhorší? – Zde jsme přeci jen mírně ovlivnili respondenty. Problémem totiž bylo, když jednání respondenti považovali za přijatelné. Což býval relativně častý výsledek.
3. Proč by se vůbec měly sliby plnit?

4. Proč by měly být sliby dodržovány? (Je důležité dodržet slib?)
5. Je důležité dodržet slib, který jsem dal neznámému člověku?
 - a) Proč ano?
 - b) Proč ne?
 - c) Lze ho porušit a kdy, za jakých podmínek?

Dotazy byly pouze doporučené a předpokládalo se, že vyškolený výzkumník dokáže vytvářet jejich funkční variace.

Obrázek 3. Ukázka vyhodnocovací linie

1	2	3	4	5	6	7
vyhýbání se trestu		okamžitý účel, osobní zájem, odměna		„dobrý hoch“ schválený autoritou		„je to tak správné“, pravidla se mají dodržovat, i když se nikdo nedívá

Znárodněná vyhodnocovací linie sloužila jako pomůcka k sumarizaci výpovědi respondenta. Každý příběh obsahoval výše uvedené doplňující otázky, na základě kterých jsme třídili získaná data směrem ke konkrétní rovině našeho zájmu.

První byla zaměřena na úroveň projevu morálního usuzování – heteronomní a autonomní – pojmenováno podle Piageta (Piaget, Inhelderová, 2010). Tato pojmenování, v našem pojetí neodpovídala přesně piagetovskému vymezení.

Druhá rovina sběru dat sledovala vztah jedinců k normě. Ten jsme kategorizovali do čtyř kategorií (skupin) 1,3,5,7 a dvou úrovní 1+3 a 5+7. Východiskem a inspirací při jejich tvorbě byla první dvě stadia „kohlbergovského“ pojetí morálního usuzování, prekonvenční a konvenční. Do první skupiny (1) jsme zařadili respondenty, jejichž argumentace byla zaměřena na řešení, které by znamenalo vyhnout se trestu. Do druhé skupiny (3) jsme zařadili respondenty, kteří jako východisko situace uvedli řešení ve svůj prospěch, tj. jednali by v souladu s normou, protože mají dojem, že se

jim to vyplácí. Dále pak respondenty, kteří by situaci jiným způsobem neřešili, nechali by si takové jednání líbit. U posledně jmenovaných se předpokládalo, že také preferují svou utilitu. Do třetí skupiny (5) jsme zařadili respondenty, kteří využili takové řešení, jež bylo schváleno autoritou, a to i v kontextu emočně pozitivní vazby (rodiče, třídní učitel, kamarádi apod.) V tomto případě vztah k normě výrazně ovlivňuje subjektivní vztah k jiné osobě a její postoj k normě. Jedná se o morálku „hodného dítěte“, jednajícího v souladu s očekáváními a s cílem vytvořit či udržet dobré vztahy. Je zde také pokládán důraz na soulad mezi lidmi. Zařazovali jsme sem i respondenty, kteří odpověděli, že normy zde platí pro všechny stejně - jedná se o úroveň přetrvávající rigidity. Tato úroveň je charakteristická u Piageta spíše pro období končící nástupem puberty. Do čtvrté skupiny (7) jsme zařadili ty respondenty, kteří využili řešení schválené autoritou v kontextu delegované moci ve shodě s vlastním hodnocením situace. Snahou jedince je v tomto případě předejít kritice autority a pocitům viny na úrovni svědomí. Do této kategorie jsme zařadili také odpovědi „automatické“, tedy např. „*to se dělat nesmí, krást se nesmí*“ apod. s doplňujícím konstatováním typu „cítíl bych se blbě“. Ergo odpovědi značí akceptaci morálního jednání jako poznané nutnosti i důsledku funkčního svědomí. V Kohlbergovské terminologii se jednalo o kategorii dodržování norem „i když se nikdo nedívá“.

Každý příběh jsme vyhodnotili samostatně kromě druhého příběhu.

Poznámka: Druhý příběh je vyhodnocený odlišným způsobem, tudíž nezapadá do vyhodnocovací kategorie.

Provedli jsme celkové vyhodnocení na základě většinového výskytu, a to u obou skupin. Poté, co jsme respondenty rozdělili do patřičných skupin, jsme na základě testu Chí-kvadrát vyhodnotili nasbíraná data, samostatně pro oblast dosažené úrovně morálního usuzování a samostatně pro oblast zaměřenou na respondentův vztah k normě. Morální dilemata v příbězích byla zaměřena na různá témata, podle společenské závažnosti popisovaného jevu a normy. Jednalo se o záškoláctví, lež nezištnou, lež v kombinaci s loupeží, zištnou loupež s úmyslem pomoci blízkému člověku, okradení blízké osoby, okradení cizí neznámé osoby, neúmyslné zabití a úmyslné zabití. Každý příběh jsme vyhodnocovali samostatně. V rámci celé výzkumné

strategie byly k nulovým hypotézám formulovány alternativní hypotézy hovořící o vztahu mezi zkoumanými subjekty. Nulové i alternativní hypotézy byly stanoveny pro jednotlivé mikropříběhy i sledované oblasti morálního usuzování a vztahu k normě.

Příklad stanovování hypotéz:

Nulová hypotéza byla stanovena:

H_{A0} : Děti s diagnostikovanou poruchou chování a nařízenou ústavní výchovou jeví stejnou četnost znaků úrovně morálního soudu v oblasti záškoláctví jako děti bez diagnózy poruchy chování, není zde signifikantní statistický rozdíl.

Alternativní hypotéza byla stanovena:

H_{A1} : Děti s diagnostikovanou poruchou chování a nařízenou ústavní výchovou vykazují statisticky signifikantní rozdíly v četnosti znaků úrovně morálního soudu v oblasti záškoláctví než děti bez diagnózy poruchy chování.

Při vyhodnocení testem nezávislosti byla sestavena kontingenční tabulka. Čísla v kontingenční tabulce vyjadřují četnosti žáků, kteří odpověděli určitým způsobem. Dalším krokem byl výpočet tzv. očekávaných četností (tyto četnosti odpovídají nulové hypotéze). Pro každé pole kontingenční tabulky byla spočítána hodnota χ^2 a byl proveden jejich součet. Na základě stupně volnosti jsme zvolili hladinu významnosti, v našem případě 0,01. Ze statistických tabulek byla určena kritická hodnota testového kritéria, v našem případě 13,277 pro oblast morálního úsudku 20,090 pro oblast normy a vztahu k ní. Tato čísla slouží jako ukazatel pro přijetí či zamítnutí nulové hypotézy. Je-li vypočítaná hodnota menší než kritická hodnota, je přijímána výše uvedená nulová hypotéza, je-li vypočítaná hodnota naopak vyšší, je nulová hypotéza zamítnuta a ekvivalentně přijímána alternativní hypotéza.

Vyhodnocení:

Tabulka 1. Vyhodnocení úrovně morálního úsudku na podkladě vyhodnocených mikropříběhů (VÚ x SŠ)

1. Příběh	$X^2 = 32,3 > 13,277$	H _{A1}
3. Příběh	$X^2 = 53,2 > 13,277$	H _{C1}
4. Příběh	$X^2 = 6,6 < 13,277$	H _{D0}
5. Příběh	$X^2 = 21 > 13,277$	H _{E1}
6. Příběh	$X^2 = 23,7 > 13,277$	H _{F1}
7. Příběh	$X^2 = 16,6 > 13,277$	H _{G1}
8. Příběh	$X^2 = 26,9 > 13,277$	H _{H1}
9. Příběh	$X^2 = 29,6 > 13,277$	H _{I1}
Celkové vyhodnocení	$X^2 = 14,3 > 13,277$	

$$f = (s-1) \times (r-1) \quad f = (3-1) \times (3-1) \quad f = 4$$

Zvolená hladina významnosti alfa = 0,01 = 13, 277

Tabulka 2. Vyhodnocení vztahu k normě (VÚ x SŠ) na podkladě vyhodnocených mikropříběhů

1. Příběh	$x^2 = 140,3 > 20,090$	H _{A2}
3. Příběh	$x^2 = 94,6 > 20,090$	H _{C2}
4. Příběh	$x^2 = 149,2 > 20,090$	H _{D2}
5. Příběh	$x^2 = 217,8 > 20,090$	H _{E2}
6. Příběh	$x^2 = 119,8 > 20,090$	H _{F2}
7. Příběh	$x^2 = 151,5 > 20,090$	H _{G2}
8. Příběh	$x^2 = 138,3 > 20,090$	H _{H2}
9. Příběh	$x^2 = 209,8 > 20,090$	H _{I2}
Celkové vyhodnocení	$x^2 = 200,1 > 20,090$	

$$f = (r-1) \times (s-1) \quad f = (3-1) \times (5-1) \quad f = 8$$

Zvolená hladina významnosti alfa = 0,01 = 20,090

Na základě získaných dat jsme dle zaměření výzkumného úkolu sledovali, zda vzorek dětí z prostředí výchovného ústavu vykazuje statisticky významnou shodu v úrovni morálního usuzování a v přístupu ke společenským normám ve vztahu k jejich vrstevníkům bez diagnózy poruchy chování. Ukázalo se, že oba zkoumané vzorky mají odlišný potenciál na škále heteronomně – autonomního usuzování a přístupu k normě u všech mikropříběhů. Bylo možné konstatovat, že statisticky významné množství dětí ze středních škol přistupuje ke sledovaným normám na autonomní úrovni, a že naopak statisticky významné množství dětí s diagnózou poruchy chování přistupuje k normám na heteronomní úrovni. Statisticky významné množství dětí ze středních škol vykazuje odlišnost v oblasti dosažené úrovně morálního usuzování od dětí s diagnózou poruchy chování (mimo příběhu č. 4., kde jsme na podkladě statistických výpočtů přijímali zvolenou nulovou hypotézu). Ostatní nulové hypotézy byly zamítnuty a byly přijímány stanovené alternativní hypotézy. Znamená to tedy, že u vzorku dětí z výchovných ústavů je možné hledat odlišnosti, na jejichž podkladě dochází k závažnému porušování sociálních norem v oblasti úrovně operace s morálním soudem, nebo odlišnosti ve vztahování se k sociální normě.

Interpretace

Jak již bylo uvedeno, podle Piageta je jedinec schopen, dosáhne-li určitého vývojového období, autonomního morálního soudu. Podle Kohlberga jsou děti po dosažení určitého vývojového období (od určité fáze zrání CNS) schopny vyšší úrovně morálního úsudku minimálně na konvenční úrovni.

Sledovaný vzorek dětí byl volen tak, aby se zcela zařadil do těchto vývojových období. Vycházelo se z předpokladu, že pro orientaci obou sledovaných vzorků v teoretické znalosti norem a k úsudku směrem k nim, by mělo být lhostejno, zda se sledované děti nacházejí v resocializačním zařízení (mají stanovenou diagnózu „porucha chování“) či nikoliv. V úvodním (ověřovacím) zadávání výzkumné techniky bylo v podmínkách bez zátěže ověřováno, zda respondenti normy znají a orientují se v nich na stejné úrovni. Zajímalo nás dále, jak situaci již na úrovni morálního dilematu budou děti z obou vzorků dekódovat v neobvyklé, specifické a záměrně stresující situaci. Pracovalo se hlavně s časovým stresorem. Uměle vytvořená zátěžová situace byla ještě umocňována kombinací s gradující úrovní předkládaných dilemat. Bylo zjištěno, že při posouzení výsledků nedochází u sledovaných

vzorků respondentů ke statisticky významné shodě. Významná odlišnost se projevila v okamžiku, kdy děti normu pod zátěží symbolicky aplikují. Pro každý vzorek vznikla nastavením zátěže odlišná sociální situace. Odlišnosti voleb mezi vzorky respondentů byly tedy vázány na jednání – projev v rámci konkrétní „sociální situace“, v konkrétním „sociálním prostředí“. Mírně tím triádu vztahů na úrovni „nastavené sociální prostředí – charakter sociální situace – aplikované sociální strategie“.

Tabulka 3. Triáda

	Sociální prostředí	Charakter sociální situace	Aplikované sociální strategie
Děti bez PCH	Shodná východiska se záměrem	Zátěž neovlivnila morální soud	Pohyb na úrovni odpovídající věku
Děti s PCH	Shodná východiska se záměrem	Zátěž ovlivnila morální soud	Pohyb v nižší úrovni neodpovídající věku

Děti z běžných škol, tedy bez diagnózy porucha chování aplikují řešení – jednání na vyšší úrovni morálního soudu než děti z druhého vzorku. Ergo děti s diagnostikovanou poruchou chování se pohybují v případě zvýšeného tlaku v sociální situaci na o stupeň nižší úrovni morálního soudu a pravděpodobně i morálního jednání. Pohybují se tedy v rámci nižší úrovně morálního usuzování a potenciálního jednání, než kolik jim umožňuje dosažené období (viz výše). Zmíněný jev je možné chápat jako určitou formu tzv. „regresivního pohybu“ do oblasti bezpečí. Domníváme se, že dítě se pokouší dostat na úroveň „sociální mapy“, v níž se orientuje, kde si je jisté a zná funkční a mnohdy odzkoušené modely sociálního projevu.

Máme možnost tvorby interpretací, vysvětlujících, proč se jedinec pod vlivem určitých okolností odklání od nejvyššího dosaženého stupně svého morálního usuzování. Tedy, kdy normu zná, ale pod vlivem morálního relativizmu vyplývajícího z úrovně osobnostně podmíněného „rozkličování“ sociální situace podle ní z různých příčin nejedná. Pokud k takovému stavu dochází v „laboratorních podmínkách“, jaké byly nastaveny při našem sběru

dat, tak v autentické sociální realitě za přítomnosti emoční zátěže musí být taková skutečnost ještě transparentnější. Bohužel s ohledem na systémový přístup k problematice podstatně hůře měřitelná.

Děti s diagnostikovanou poruchou chování se staly ideálním výzkumným vzorkem, který se prokazatelně v reálných situacích v souladu se sledovanými normami nechová. Rozpor zřejmě tkví v odlišném zakomponování relativizace významných hodnot v konfrontaci s diskomfortem v oblasti referenčního rámce ega. Pokud se děti s poruchou chování dostávají do náročných životních situací, charakteristických omezením, které vyplývá z dodržení normy, nemusí adekvátně zpracovávat její kognitivně-emoční charakter. Vzorek pak může vykazovat již zmíněný odklon směrem k projevu i na úrovni heteronomního usuzování. Dále může být příčinou nutnost orientace v „cizím prostředí“, která má opět potenciál vytvářet vyšší zátěž na jedincovu osobnost. To může být charakteristické například u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí.

Na této úrovni se začíná lišit východisko pro konativní akt směrem k dodržování či porušování sociální normy.

Na základě zjištění zobecňujeme, že nejintenzivnější spouštěče rozdílů v procesu aplikace vztahu k normě do konkrétní sociální situace, je možné hledat převážně v oblasti úrovně emočního rozměru sociální situace. Na tomto podkladě bude zřejmě ovlivňován posun kognitivního uchopení sociální normy v hodnotovém žebříčku jedince, který je v konkrétním okamžiku nucen vyhodnocovat potenciál konkrétní situace.

Poznámka. Lze mimo jiné například předpokládat, že u aplikace stejné sociální normy bude v případě existenciálního charakteru situace (existenciálního ohrožení jedince) volena sociální strategie nejbližší směřující k rychlému řešení, organizačně méně náročnému řešení nebo řešení, které zajišťuje větší saturaci pocitu jistoty a bezpečí. Tyto kategorie mají tendenci upozorňovat také na význam prvku sebepojetí jedince v dané zátěžové a kritické situaci a na jeho místo v ní, na schopnost resilience a na úroveň frustrační tolerance jedince.

Správný výzkum, nejen na otázky odpovídá, ale také má ambici obohatit již existující „velké“ teorie. Dovolíme si tedy předpokládat (ve shodě s Kohlbergem), že dosažená morální úroveň v oblasti kognitivního soudu není adekvátním a unifikovaným obrazem jednání jedince v konkrétní sociální situaci. Jedná se spíše o potenciální maximum možného morálního soudu. Vzhledem k výsledkům realizovaného šetření lze ke zvážení předložit dle našeho názoru progresivní tezi. Nazýváme ji „situace reverzně – regresivního výběru“. Předpokládáme, že:

„Pokud se jedinec dostává do situace, kdy mu jeho maximální úroveň usuzování neposkytuje dostatečnou saturaci pocitu jistoty a bezpečí v konativním rozměru, regreduje do nižších vývojových fází úrovně morálního usuzování, kde se cítí bezpečně. Zde najde oporu v jednání směrem k normě. Jedinec se například ve svém vyhodnocení opře o autoritu, nebo se opře o potenciální aplikaci trestu, právní normu a pokusí se vyhnout trestu prospolečenskou strategií. V takové situaci si je jistý i svou volbou sociální strategie.

Zvláštní situací je chování v nesouladu s normou. Jedinec při regresi nenarazí na oporu v nižších vývojových stádiích morálního soudu. Musí tedy ke zvládnutí konkrétní sociální situace volit strategii podle jiných klíčů (pudy, okamžitá hnutí, minimální investice do oblasti vůle, cesta nejmenšího odporu, vliv druhé osoby, etc.). Výše zmíněné jednání označujeme jako hypotetický morální bod „0“, (bod příchodu na svět). S nadsázkou ho můžeme vnímat (zmíněný bod) jako analogii počátku stavu, v němž se snažíme dosahovat uspokojení základních psychických i sociálních potřeb metodou zkoušky a omylu. V kohlbergovské terminologii se pohybujeme na počátku aplikace strategií založených na „odměně a trestu“. Přirozeně bez společenského omezení, které je charakteristické pro období počátku socializace malého dítěte. Při tomto regresivním pohybu si zatím nemůžeme být jisti, zda se odehrává také po lineární ose, nebo zda tu jde o možný „skok“ do bezpečí. Uvedená zjištění vnímáme jako východisko pro další potenciální výzkumné aktivity.

V pozdějších vývojových obdobích přirozeně dosahujeme svých potřeb vícerozměrnou propracovanou volbou ovlivněnou prostřednictvím

hodnotového žebříčku či referenčního rámce ega. Jsme odpovědnější, samostatnější, kvalitnější a odolnější ve svých rozhodováních.“

Tento jev se objevuje v jednotlivých volbách, skupinových volbách a soudech (uskupeních) i v komplexnějších systémech sociálních situací. Pokud přijmeme tuto premisu, můžeme východisko nápravných činností na úrovni socializačních odchylek hledat taktéž v bodě „0“ osvojování si sociálních strategií i vztahování se k normě. Stojí tedy za úvahu, zda není žádoucí, aby strategie výchovných ústavů (resp. námi sledovaných institucí) měly nejenom preventivní charakter s psychoterapeutickým rozměrem, ale jednoznačně i sankční potenciál vyvíjející tlak a zdůrazňující význam přijetí odpovědnosti za svá nesprávná rozhodnutí. Nikoliv ve smyslu společenské pomsty vůči dítěti, ale jako pedagogicky zajímavý efekt prožitku přirozeného důsledku nesprávné volby sociální strategie, jejíž příčinou je společensky neadekvátní osobnostní nastavení jedince. V takovém případě je u dítěte reálná možnost prožitku adekvátní míry odpovědnosti a adekvátní zpětné vazby informující dítě o závažnosti sociální situace. Dítěti je tím také poskytnut pevný bod, od kterého se může odrazit v často velmi nestabilním systému hodnot jeho okolí. Stejně tak získává pedagog pevný bod, od kterého může zahajovat své působení. Není reálné zjistit, kdy, za jakých podmínek a s jakým průběhem k socializační odchylce dítěte došlo. Obvykle se pouze domníváme. Jejeho mapování jsme schopni až v případě zjevného porušování sociální normy. V pedagogické realitě to znamená, že jedinec může (a často musí) svůj nový start k aplikaci adekvátního morálního soudu zahájit v bodě „nula“ s přechodem k prvnímu období morálního zrání. Je ale podmínkou, že tento nový „počátek“ musí být napojován na komplexnější systém socializace. Ve školských zařízeních náhradní výchovné péče je tedy dle našeho soudu nezbytné aplikovat tzv. „prorůstový systém dynamického morálního a sociálního zrání a vývoje“. Východiskem pak má být v zahajovacím tzv. adaptačním období akcent na skupinový rozměr výchovného děje na výchovné skupině, tlak na společenství, sounáležitost s výchovnou skupinou, odpovědnost k okolí a příležitost k první fázi aplikace morálního usuzování. Maximum možností výchovných aktivit, které jsou charakterizované nutností akceptovat příkazy a zákazy „dospělých“, kdy

dobré je to, co je odměňováno, a zlé to, co je „trestáno“. Dospělý je mírou správnosti a určuje, co je pozitivní a co ne. Akcentace autoritativního vedení výchovné skupiny. Dospělý také určuje, co je spravedlivé a co je nespravedlivé. Za základ hodnocení určitého jednání jsou přijímány konkrétní následky – „odměna a trest“. Intenzita těchto kategorií se odvíjí přímo od potřeb dítěte.

Systém v konkrétní výchovné skupině však musí být po určitém časovém úseku schopen reagovat na změnu jedince a přecházet do dalších stadií úrovně morálního soudu. Je přirozené, že u některých jedinců dochází k urychlování morálního vývoje určitým „rozpomínáním se“ na vyšší období, kterým již prošli, a dokážou ho sami flexibilně aplikovat i v situacích kdy by to sami v mimoústavní realitě nedokázali. Jedním z významných prvků, který tomu napomáhá, je schopnost lépe snášet tlak, lepší úroveň frustrační tolerance, a to jak v oblasti fyzické, tak psychické. V těchto oblastech je možné hledat inspiraci pro vytváření a aplikaci funkčních výchovných postupů. Umožňujeme jedinci při úspěšném zvládnutí takto modelovaných sociálních a výchovných situací mimo jiné i lépe a kvalitněji volit v ústavní i mimoústavní realitě. Ideální je, pokud ještě výchovné strategie cílí na potenciál stratifikace v oblasti selfkonceptu (nikoliv však na to posilovat selfkoncept bez adekvátního výkonu, což může v určitých případech zapříčinit jedincovo směřování k egomaniakálnímu pohledu na svou osobu). Důležitou podmínkou musí být i nastavení výchovných strategií směrem k progresi v oblasti změn, tedy určení období, kdy se musí výchovné strategie výchovné skupiny měnit, aby bylo dosaženo vyšších úrovní morálního usuzování a schopnosti přijímat adekvátně odpovědnost. Cílem je dosažení minimálně úrovně morálky svědomí a autority (Kohlberg, 1981).

Za úvahu stojí, zda by v takovém případě neměl mít prorůstový potenciál i systém hodnocení dítěte (včetně systému odměn a sankcí). Mírně tím proměnu hodnotícího systému v závislosti na úsecích výchovně vzdělávacího procesu, kterými výchovná skupina prochází. Současně také vnímáme potřebu určité flexibilní proměny hodnotícího systému směrem k osobnostním změnám dítěte. Domníváme se, že v první fázi má jít o velmi striktní, nekompromisní a transparentně plošně spravedlivou záležitost.

Následující fáze by měly být gradací (v oblasti morálního usuzování, ale i celé struktury socializace v zařízení) přes rigidní přijímání norem až po pozitivní morální relativizmus, v němž je jedinec schopen morálního soudu výrazně samostatně a je schopen vyhodnocovat sociální situaci na úrovni rozvinutého svědomí v kombinaci s obecným vnímáním řádu. Programy práce s dítětem by měly gradovat na ose řízení doprovázení, s cílem posílit dítě v oblasti tzv. „socializačně přijatelné autonomie“. Současně nesmí tvůrci těchto programů zapomínat, že neovlivňují dítě pouze pro něho samotného, ale že se jedná o společenskou zakázku, tudíž pedagogicky ovlivňují dítě i pro společnost.

Vyhodnocování jednotlivých mikropříběhů

Piagetovská varianta – zjištěná lež v kombinaci s loupeží

Při dílčím vyhodnocování jednotlivých příběhů směrem k úrovni morálního soudu byly zjištěny signifikantní rozdíly na zvolené hladině významnosti alfa u sledovaných respondentů. V případě mikropříběhu č. 4 - „zjištěná lež v kombinaci s loupeží“ nikoliv. Pro nás má tedy velmi zajímavou interpretační hodnotu. Ani v situaci zátěžového charakteru zde nedošlo k odklonu ve volbách obou vzorků. Lze konstatovat, že oba vzorky respondentů pocítovaly při volbě stejnou míru emoční zátěže.

Tabulka 4. Piaget - Příběh 4. – Zjištěná lež v kombinaci s loupeží

INSTITUCE/morálka	heteronomní	autonomní	
SŠ	2 (6,9)	156 (151,1)	
VÚ	13 (8,1)	173 (177,9)	
	15	329	344
	$(2-6,9)/2/6,9 = 3,5$	$(156-151,1)/2/151,1 = 0,1$	X² = 6,6
	$(13-8,1)/2/8,1 = 2,9$	$(173-177,9)/2/177,9 = 0,1$	

Možná interpretace hovoří ve prospěch úspěšné práce s touto normou na úrovni sledovaných zařízení (VÚ). Ve sledovaných zařízeních obvykle bývá

vnímáno jako nejextrémnější nicméně „uvěřitelné“ porušování sociální normy. Mezi extrémnější ale „spíše neuvěřitelné“ patří například zabít a vražda. Tak se ke zkoumané normě také zřejmě přistupuje při výchovně vzdělávacích aktivitách a je tak i interpretována. Současně je i v mediích její nepřijatelnost často zmiňována a zdůrazňována. Děti tedy vědí, jak k této sociální normě přistupovat, a pravděpodobně i vědí, co se očekává, že z hlediska interpretace svých postojů uvedou a jak se i relativně těžké situaci zachovají. Dá se tedy předpokládat, že výše zmíněná sociální norma (Zištná lež v kombinaci s loupeží) do realizované volby pod zátěží a zřejmě i do potenciálního projevu dětí pronikla velmi silně.

Kohlbergovská varianta – rozložení výstupních dat

Při vyhodnocování dalších jednotlivých mikropříběhů směrem k volbě morální strategie jednání pod zátěží, se jako velmi zajímavé ukázalo rozložení četností v kategoriích 1,3,5,7 u dětí z výchovných ústavů v porovnání s rozložením u dětí z běžného vzdělávacího proudu.

Tabulka 5. Příběh 1. – Záškoláctví

Instituce/norma	1	3	5	7	
SŠ	4 (10,1)	2 (30,9)	56 (67,3)	96 (49,7)	
VÚ	18 (11,9)	65 (36,1)	90 (78,7)	12 (58,3)	
	22	67	146	108	343

$(4-10,1)2/10,1 = 3,7$ $(2-30,9)2/30,9 = 27$ $(56-67,3)2/67,3 = 1,9$
 $(18-11,9)2/11,9 = 3,1$ $(65-36,1)2/36,1 = 23,1$ $(90-78,7)2/78,7 = 1,6$
 $(96-49,7)2/49,7 = 43,1$ $(12-58,3)2/58,3 = 36,8$ **$\chi^2 = 140,3$**

Tabulka 6. Příběh 3. – Nezištná lež

Instituce/norma	1	3	5	7	
SŠ	1 (9,2)	33 (56,4)	42 (48,5)	82 (43,9)	
VÚ	19 (10,8)	89 (65,6)	63 (56,5)	13 (51,1)	
	20	122	105	95	342

$(1-9,2)2/9,2 = 7,3$ $(33-56,4)2/56,4 = 9,7$ $(42-48,5)2/48,5 = 0,9$
 $(19-10,8)2/10,8 = 6,2$ $(89-65,6)2/65,6 = 8,3$ $(63-56,5)2/56,5 = 0,7$
 $(82-43,9)2/43,9 = 33,1$ $(13-51,1)2/51,1 = 28,4$ **$\chi^2 = 94,6$**

Tabulka 7. Příběh 4. – Zjištěná lež v kombinaci s loupeží

Instituce/norma	1	3	5	7	
SŠ	1 (8,3)	3 (31,8)	44 (59)	110 (59)	
VÚ	17 (9,7)	66 (37,2)	84 (69)	18 (69)	343
	18	69	128	128	

$$\begin{aligned}
 (1-8,3)2/8,3 &= 6,4 & (3-31,8)2/31,8 &= 26,1 & (44-59)2/59 &= 3,8 \\
 (17-9,7)2/9,7 &= 5,5 & (66-37,2)2/37,2 &= 22,3 & (84-69)2/69 &= 3,3 \\
 (110-59)2/59 &= 44,1 & (18-69)2/69 &= 37,7 & \mathbf{X^2= 149,2} &
 \end{aligned}$$

Tabulka 8. Příběh 5. – Loupež s úmyslem pomoci blízkému člověku

Instituce/norma	1	3	5	7	
SŠ	1 (6,7)	1 (44,3)	26 (40,9)	130 (66,2)	
VÚ	13 (7,3)	92 (48,7)	60 (45,1)	9 (72,8)	332
	14	93	86	139	

$$\begin{aligned}
 (1-6,7)2/6,7 &= 4,8 & (1-44,3)2/44,3 &= 42,3 & (26-40,9)2/40,9 &= 5,4 \\
 (13-7,3)2/7,3 &= 4,5 & (92-48,7)2/48,7 &= 38,5 & (60-45,1)2/45,1 &= 4,9 \\
 (130-66,2)2/66,2 &= 61,5 & (9-72,8)2/72,8 &= 55,9 & \mathbf{X^2= 217,8} &
 \end{aligned}$$

Tabulka 9. Příběh 6. – Okradení blízké osoby

Instituce/norma	1	3	5	7	
SŠ	1 (7,8)	23 (59,9)	62 (53,9)	72 (36,4)	
VÚ	16 (9,2)	107 (70,1)	55 (63,1)	7 (42,6)	343
	17	130	117	79	

$$\begin{aligned}
 (1-7,8)2/7,8 &= 5,9 & (23-59,9)2/59,9 &= 22,7 & (62-53,9)2/53,9 &= 1,2 \\
 (16-9,2)2/9,2 &= 5 & (107-70,1)2/70,1 &= 19,4 & (55-63,1)2/63,1 &= 1 \\
 (72-36,4)2/36,4 &= 34,8 & (7-42,6)2/42,6 &= 29,8 & \mathbf{X^2=119,8} &
 \end{aligned}$$

Tabulka 10. Příběh 7. – Okradení cizí, neznámé osoby

Instituce/norma	1	3	5	7	
SŠ	1 (9,2)	8 (52,9)	72 (53,4)	74 (39,6)	
VÚ	19 (10,8)	107 (62,1)	44 (62,6)	12 (46,4)	337
	20	115	116	86	

$$\begin{aligned}
 (1-9,2)2/9,2 &= 7,3 & (8-52,9)2/52,9 &= 38,1 & (72-53,4)2/53,4 &= 6,5 \\
 (19-10,8)2/10,8 &= 6,2 & (107-62,1)2/62,1 &= 32,5 & (44-62,6)2/62,6 &= 5,5 \\
 (74-39,6)2/39,6 &= 29,9 & (12-46,4)2/46,4 &= 25,5 & \mathbf{X^2= 151,5} &
 \end{aligned}$$

Tabulka 11. Příběh 8. – Neúmyslné zabití

Instituce/norma	1	3	5	7	
SŠ	1 (6,9)	2 (43,2)	102 (79,6)	50 (25,3)	
VÚ	14 (8,1)	92 (50,8)	71 (93,4)	5 (29,7)	
	15	94	173	55	337

$$\begin{array}{lll}
 (1-6,9)2/6,9 = 5 & (2-43,2)2/43,2 = 39,3 & (102-79,6)2/79,6 = 6,3 \\
 (14-8,1)2/8,1 = 4,3 & (92-50,8)2/50,8 = 33,4 & (71-93,4)2/93,4 = 5,4 \\
 (50-25,3)2/25,3 = 24,1 & (5-29,7)2/29,7 = 20,5 & \mathbf{X^2 = 138,3}
 \end{array}$$

Tabulka 12. Příběh 9. – Úmyslné zabití

Instituce/norma	1	3	5	7	
SŠ	1 (11,6)	2 (56,2)	102 (64,1)	53 (26)	
VÚ	24 (13,4)	119 (64,8)	36 (73,9)	3 (30)	
	25	121	138	56	340

$$\begin{array}{lll}
 (1-11,6)2/11,6 = 9,7 & (2-56,2)2/56,2 = 52,3 & (102-64,1)2/64,1 = 22,4 \\
 (24-13,4)2/13,4 = 8,4 & (119-64,8)2/64,8 = 45,3 & (36-73,9)2/73,9 = 19,4 \\
 (53-26)2/26 = 28 & (3-30)2/30 = 24,3 & \mathbf{X^2 = 209,8}
 \end{array}$$

Tabulka 13. Celkové vyhodnocení

Instituce/norma	1	3	5	7	
SŠ	1 (5)	1 (52,4)	64 (57)	92 (43,6)	
VÚ	10 (6)	113 (61,6)	60 (67)	3 (51,4)	
	11	114	124	95	344

$$\begin{array}{lll}
 (1-5)2/5 = 3,2 & (1-52,4)2/52,4 = 50,4 & (64-57)2/57 = 0,9 \\
 (10-6)2/6 = 2,7 & (113-61,6)2/61,6 = 42,9 & (60-67)2/67 = 0,7 \\
 (92-43,6)2/43,6 = 53,7 & (3-51,4)2/51,4 = 45,6 & \mathbf{X^2 = 200,1}
 \end{array}$$

Pro ilustraci uvádíme výstupy pro celou sumu aplikovaných mikropříběhů a jejich vzájemné srovnání u obou skupin respondentů. Důvodem je fakt, že rozložení četností v celé rovině je ilustrativní a samo o sobě vypovídající. Nejvíce odpovědí respondentů ze sledovaného vzorku dětí s poruchou chování se pohybuje na úrovni okolo

kategorií 3 a 5.¹ Dává nám to vcelku zajímavé možnosti interpretace výsledků práce sledovaných zařízení. Vzhledem ke skutečnosti, že děti v těchto institucích jsou již minimálně rok, se domníváme, že sledovaný vliv dopadu pedagogického působení má již být transparentní. Ukazuje se však, že v první řadě děti vnímají významné normy až z hlediska „situační“ výhodnosti (skupina 3), tj. vyplácí-li se jejich dodržení (například odměnou nebo ziskem). Dají se předpokládat dvě možná interpretační východiska, dva motivy. Za prvé, že se pravděpodobně jedná o úroveň vztahu k normě pod zátěží, kterou si část dětí s sebou přináší z mimoústavní reality. Nebo se jedná o již vyšší stadium vztahu k normě, v němž dítě po výchovném působení pokročí od roviny vyhýbání se trestu směrem k této popisované metě. Děti jsou v takovém případě v „dualitě“, tzn., že normy aplikované v ústavu budou dodržovat často, pouze pokud budou v tomto prostředí. Tato situace hovoří v neprospěch tlaku na co nejkratší pobyt dítěte v ústavu. Pokud má tedy metodika zařízení další potenciál ke změně. Účelem komplexní změny osobnosti, kam patří i formování v oblasti morálního usuzování a jednání, není co nejkratší pobyt dítěte. Jde spíše o co nejnětější pobyt dítěte, než dojde k požadované změně.

Pokud zařízení a jeho metodika potenciál má, pak se další vzorek pohybuje obvykle na úrovni, v níž normy dodržuje, protože je zde snaha o pozitivní hodnocení významnou osobou, autoritou. Může jít rovněž o snahu o společenské uznání institucionálně akceptovanými způsoby.

1

Do skupiny 3 jsme řadili respondenty, kteří jako řešení situace uvedli řešení ve svůj prospěch. Jednají v souladu s normou, protože mají dojem, že se jim to vyplácí. Jednají tak, protože byli za takové jednání odměněni, nebo potenciálně mohou být. Do skupiny 5 jsme zařadili respondenty, kteří použili řešení schválené autoritou v kontextu emočně pozitivní vazby (rodiče, třídní učitel, kamarádi apod.) V tomto případě vztah k normě výrazně ovlivňuje subjektivní vztah k jiné osobě a její postoj k normě. Jedná se o morálku „hodného dítěte“, jednajícího podle očekávání s cílem vytvořit, nebo udržet dobré vztahy. Je zde také pokládán důraz na soulad mezi lidmi.

Předpokládejme s výhradami, že se jedná o uznání pedagogickým personálem nebo jeho částí. Děti budou normy zřejmě dodržovat, aby dostaly pozitivní zpětnou vazbu od ústavního prostředí, reprezentovaného pedagogem. Dalším může být někdo z okolí rodiny dítěte. Tyto dva subjekty se mohou dostat do rozporu a dítě má nakročeno k mravní relativizaci, při níž správné ústavní postupy platí opět pouze pro ústavní prostředí.

I když v lepším případě ústavní autorita dominuje, je vážným dilematem oblast postpěče. Pokud se dítě dlouhodobě vymaní z institucionálního vlivu, vyvstává otázka, kdo bude další autoritou, která mu pomůže klíčovat konkrétní sociální situace. Pokud jím bude rodič z funkční rodiny, lze očekávat funkční působení i v mimoústavním prostředí. Pokud půjde např. o kamaráda ze závadové vrstevnické skupiny či jiný sociálně nestabilní faktor, předchozí pozitivní zkušenost s dodržováním konkrétní normy (například opakovaným porušováním) získaná v ústavním zařízení se může smazávat. Zde je možné předpokládat, že v pedagogické realitě není dítě vystavováno pedagogickému působení, které jej cíleně a záměrně vede k vyššímu vztahu k normě na úrovni shody v sociálních vztazích s ostatními lidmi, řádem a především mravním regulativem – vlastním svědomím.

Z klinické praxe je známo, že výchovně vzdělávací práce s dítětem často není nastavována podle jeho osobnosti směrem k vyšším morálním soudům, ale pouze k morální úrovni pedagoga, který je dítěti stavěn na úrovni kategorického imperativu. Chybí to, co by bylo možné označit v souladu s Pelikánem jako substancionální směřování pedagoga a dítěte k vyšším metám morálního usuzování, jednání v souladu se správně nastaveným svědomím a lepší orientaci v sociální situaci na úrovni morálního relativizmu. V této oblasti je znatelné, že sledovaná zařízení k sedmé úrovni vztahování se k normě nesměřují. Děti odcházející ze zařízení prošly určitým skleníkovým efektem, bez většího potenciálu cíleného ovlivnění osobnosti dítěte.

Oblast systému analyzovaná výzkumnou aktivitou

č. 2 - Analýza emočních prožitků, dynamiky reakcí, vybraných postojů a vůle

Strategie výzkumu

Druhá část výzkumných aktivit je zaměřena na propojení dosažených zjištění v oblasti systémové části 1 a na získání podrobnějšího pohledu na osobnost dítěte umístěného do školského zařízení náhradní výchovné péče – výchovného ústavu. Dozvěděli jsme se, že oba předchozí vzorky (VÚ a SŠ, devátá třída ZŠ) se statisticky významně liší v oblasti aplikace morálního jednání v konkrétní sociální situaci s potenciálem zátěže. Ukázalo se, že již mírná zátěž vyvolává u obou kohort respondentů reakce na odlišné úrovni. Za možný zdroj této změny jsme určili oblast emoční stránky konkrétní sociální situace, kterou musí jednotliví protagonisté uchopit, zařadit do svého hodnotového rámce, poměřit se svým výkladem světa, realitou a která na tomto podkladě vyvolává určitou úroveň emočního prožívání.

Výzkumnou otázkou tedy je, zda v oblasti emočního prožívání, dynamiky reakcí, postojů a volných vlastností reagují děti z obou sledovaných vzorků stejně, nebo se statisticky významně liší.

Hlavní předpoklad zní: „Úroveň emočních prožitků, dynamika reakcí, souhrn vybraných postojů a volných vlastností závisí na tom, zda jde o jedince s diagnostikovanou poruchou chování umístěného ve VÚ nebo bez poruchy chování navštěvujícího 9. třídu ZŠ, ev. SŠ.“ Předpokládáme, že se v oblasti sledovaných kategorií (subkategorií) najdou statisticky významné rozdíly mezi oběma kategoriemi (jejich subkategoriemi). Domníváme se, že na tomto podkladě bude možné vymezit významná a funkční pedagogická kritéria pro konstrukci výchovně vzdělávacích aktivit, cílených na celistvý rozvoj dítěte se závažnou socializační odchylkou. V konkrétní rovině zacílených na oblasti aplikace společensky žádoucích a přijatelných sociálních strategií.

Jsmo si zcela vědomi subjektivitv výpovědí respondentů. Použitá technika je konstruována na posouzení pohledu respondenta sama na sebe. Bude tedy zatížena možností, že respondent volí odpověď v oblasti ideálního i reálného „self“. Respondenti byli upozorňováni na nutnost odpovídat pravdivě a abstrahovat od ideálního sebepohledu. Tedy nutnost pokusit se neodpovídat ve smyslu „správné“ odpovědi, kterou chce slyšet zadávající. Úspěšnému sběru dat pomáhala anonymita a průvodní slovo zadávajících.

Stanovení věcných a nulových hypotéz

K porovnání obou vzorků se vází následující nulová a alternativní hypotéza:

H₀: Sledované projevy na podkladě rysů osobnosti (forma emočních prožitků a dynamika reakcí) dětí z VÚ jsou stejné, jako u dětí ze ZŠ a SŠ.

Poznámka. Při vyhodnocování budeme posuzovat varianty dat v oblasti celkového shrnutí i jednotlivých subkategorií. Stejně budou nastavovány hypotézy.

H₁: Sledované projevy na podkladě rysů osobnosti (forma emočních prožitků a dynamika reakcí) u dětí z VÚ jsou rozdílné než u dětí ze ZŠ a SŠ.

Poznámka. Na základě dlouhodobé orientace v problematice a na základě pozorování respondentů z prostředí VÚ se domníváme, že sledované projevy u dětí z VÚ budou vyšší.

Vymezení výzkumného vzorku

Prvním základním souborem (populací) ve výzkumném projektu jsou všechny děti s diagnózou poruchy chování umístěné v institucích náhradní výchovné péče (typu výchovný ústav) v ČR.

Jelikož jde o poměrně rozsáhlý soubor, zvolíme si výběrový soubor (vzorek) za využití záměrného výběru². Jde o kvalifikovaný postup, protože se opírá o určitou erudici a případy, které výzkumník dobře zná (Gavora, 2000). Abychom smysluplně zúžili rozsah souboru, zvolíme si relevantní znaky důležité pro naše zkoumání:

- pohlaví: chlapci;
- věk: 15 až 17 let;
- intelektové schopnosti v pásmu nižšího průměru a výše (WISC-III^{cz});
- diagnóza porucha chování;
- pobyt v zařízení minimálně jeden rok;
- přítomnost dítěte v instituci (VÚ) ke dni sběru dat;

Výběrový soubor (vzorek) zahrnuje jedince z oslovených zařízení a odpovídající výše uvedeným znakům. Co se týče zvoleného rozsahu výběrového vzorku, který určuje jeho kvalitu, záleží na spolehlivosti, přesnosti a variabilitě základního souboru. Významnou roli při jeho určování hraje také počet zkoumaných proměnných, finance, dostatek času, materiální zdroje apod. Zkoumají-li se dvě proměnné, obvykle postačí 30 subjektů (Gavora, 2000). „*Intuitivně dává smysl, že čím více proměnných zkoumáme, tím větší musí být rozsah výběru*“ (Punch, 2008, s. 56-57). S ohledem na možnosti výzkumu a počet proměnných jsme zvolili výběrový soubor (vzorek) o rozsahu 384 respondentů.

2

„Co možná největší přiblížení výběru (vzorku) základnímu souboru je důležité zejména proto, abychom i na základě výzkumu uskutečněného na výrazně menším souboru, vybraném ze souboru původního, mohli dělat obecnější závěry, platné i pro celý základní soubor“ (Pelikán, 1998, s. 47).

Stejný postup byl zvolen i při vymezení druhého základního souboru a volbě výběrového souboru (vzorku) u kontrolní skupiny respondentů. Základním souborem jsou všichni žáci 9. tříd ZŠ a studenti SŠ v ČR. Pro výběr byla stanovena následující kritéria:

- pohlaví: chlapani;
- věk: 15 až 17 let;
- intelektové schopnosti v pásmu nižšího průměru a výše (WISC-III^{cz});
- bez diagnózy poruchy chování;
- budou přítomni ke dni sběru dat na výuce ve své školské instituci;

S ohledem na možnosti výzkumu a počet proměnných jsme zvolili výběrový soubor (vzorek) o rozsahu 221 respondentů.

Celkový počet respondentů je uveden v následující tabulce:

Tabulka 14. Počty respondentů

Zkoumané skupiny	Počty respondentů	
	Abs. [n]	Rel. [%]
Základní škola	221	37 %
Výchovný ústav	384	63 %
Celkem	605	100 %

Jako výzkumný nástroj byl použit vícedimenzionální BOD(h) - Kratochvílův osobnostní dotazník, někdy také nazývaný Brněnský osobnostní dotazník horizontální. Jedná se o nestandardizovanou techniku určenou pro kvalitativní rozbor rysů osobnosti. Tento nástroj je již řadu let využíván v klinické praxi. Celý dotazník obsahuje 160 položek, které jsou v původní variantě systematicky seřazeny podle schématu:

1. temperament (jako forma emočních prožitků a dynamika reakcí);
2. charakter (jako souhrn postojů a volných rysů);
3. potřeby a zájmy (jako motivační faktory);
4. schopnosti a nadání;
5. vědomosti, dovednosti, zvyky.

K tomu dále náleží:

6. psychopatologické rysy;
7. zhodnocení struktury osobnosti, její kontinuity, diferencovanosti a harmoničnosti.

Pro naše potřeby se jevil jako příliš obsáhlý a obsahově jeho část nekorespondovala s naším výzkumným záměrem. Z těchto důvodů jsme provedli jeho redukci a úpravu. Bylo vybráno 29 položek, které zhruba odpovídaly těmto kategoriím:

- intenzita emocí, vitalita;
- pohyblivost (vznětivost, trvání citu, labilita nálad, osobní tempo aj.);
- zevní projevy (nebrzděnou emoci);
- racionálnost, smyslovost;
- extroverze a introverze (hovornost, snadné navazování kontaktů, vedení zábavy, potřeba společnosti aj.);
- převládající nálada;
- sugestibilita;
- adaptabilita.

V původní podobě Kratochvílova BOD(h) dotazníku se jednalo hlavně o uzavřené otázky obsažené v kategoriích č. 1. a 2.

Námi vytvořená varianta dotazníku je uvedena v příloze č. 1.

Zjištění a úpravy strategie na podkladě předvýzkumu

V rámci předvýzkumných aktivit se ukázalo jako výhodné nepředkládat respondentům všech 29 otázek jako kompaktní celek. Brali jsme ohled na jejich názor, že od otázky cca č. 15–20 ztrácí soustředěnost potřebnou pro úkol. Pozornost respondentů při vyplňování jsme se rozhodli maximalizovat rozdělením otázek do „subkategorií“. Spojili jsme tedy potřebu aktivizace pozornosti respondenta a potřebu zlepšení přehlednosti výzkumné techniky při vyhodnocování a vytvořili šest „subkategorií“. Další důvodem tohoto postupu byl očekávaný přesah metody do klinické praxe (hlavně v prostředí

VÚ), kdy byla zvažována i možnost individuální interpretace výstupů s respondentem, nebo po jeho souhlasu s příslušným pedagogem. Zmíněné užití v praxi s sebou nese i možnost podle potřeby nevyhodnocovat všechny otázky, ale pouze tematické subkategorie či jednotlivé otázky. Pro naše statistické zpracování ale nemá toto potenciální užití význam, zmiňujeme ho pouze pro úplnost a inspiraci.

Tabulka 15. Zařazení položek do kategorií

Subkategorie	Zkoumané položky č.	Počet položek
Subkategorie č. 1	1, 2, 3	3
Subkategorie č. 2	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	9
Subkategorie č. 3	13, 14	2
Subkategorie č. 4	15	1
Subkategorie č. 5	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27	12
Subkategorie č. 6	28, 29	2

Příklad textového zpracování subkategorie č. 1

Subkategorie č. 1 obsahuje tři položky a variantu uzavřených odpovědí:

- 1. Moje rozčilení, lítost nebo radost bývají většinou:**
 - a. velmi bouřlivé a silné
 - b. moje city jsou asi většinou průměrně silné
 - c. většinou se nenadchnu ani nerozčílím, zůstávám v klidu

- 2. Za normálních okolností jsem:**
 - a. plný života
 - b. jsem málo aktivní a průbojný
 - c. něco mezi tím

3. Svoje problémy v životě, v rodině či s kamarády se snažím:

- a. řešit vždy hned
- b. jsem v tom asi průměrně aktivní
- c. většinou čekám, až se události samy napraví

K těmto položkám byly vytvořeny dílčí nulové hypotézy a k nim formulovány adekvátní alternativní hypotézy.

H₀₁: Úroveň emočních projevů (rozčilení, lítost, radost) je u dětí z VÚ stejná jako děti ze ZŠ a SŠ.

H_{v1}: Úroveň emočních projevů (rozčilení, lítost, radost) je u dětí z VÚ rozdílná (vyšší) než u dětí ze ZŠ a SŠ.

H₀₂: Úroveň aktivity za normálních okolností je u dětí z VÚ stejná jako u dětí ze ZŠ a SŠ.

H_{v2}: Úroveň aktivity za normálních okolností je u dětí z VÚ rozdílná (vyšší) než u dětí ze ZŠ a SŠ.

H₀₃: Úroveň aktivity při řešení problémů je u dětí z VÚ stejná jako u dětí ze ZŠ a SŠ.

H_{v3}: Úroveň aktivity při řešení problémů je u dětí z VÚ rozdílná (vyšší) než u dětí ze ZŠ a SŠ.

Stejně jako v uvedených případech byly v rámci celé výzkumné strategie k nulovým hypotézám formulovány alternativní hypotézy hovořící o vztahu mezi zkoumanými subjekty. Tyto hypotézy byly ověřeny pro každou z položek příslušnými statistickými metodami.

V průběhu zpracování dotazníku bude použito značné množství zkratk, které dále uvádíme pro přehlednost a které jsou ve shodě se zkratkami uváděnými v česky psané odborné literatuře (Hendl, 2012).

ZŠ – základní škola

VÚ – výchovný ústav

- N – absolutní počet
rN – relativní počet
S – suma

Reliabilita: Pro výpočet reliability byl využit koeficient Cronbachova alfa. Hodnota Cronbachovy alfy byla 0,64. Tato hodnota je dostatečná pro výzkumný nástroj, který byl vytvořen autory (pozn. nestandardizovaný výzkumný nástroj) a testován v rámci pilotního výzkumu/pilotní studie. Nunnally (1978) uvádí, že pokud byl výzkumný nástroj použit poprvé, akceptovatelné rozmezí hodnoty alfa se nachází v intervalu 0,50 – 0,60. Naproti tomu Sekaran (1992) stanovil minimální akceptovatelnou hodnotu koeficientu reliability na 0.60. Dle (Shrouki and Edge, 1996) platí obecné pravidlo, že koeficient reliability je považován za velmi vysoký (excelentní), je-li jeho hodnota vyšší než 0,75, za dobrý, nachází-li se v rozmezí 0,40 – 0,75, a nízký, jestliže dosahuje hodnoty nižší než 0,40.

Validita:

- Zmíněný výzkumný nástroj byl již dříve validizován v rámci výzkumné činnosti PhDr. Věry Smolíkové (2012), zaměřené na stejnou cílovou skupinu.
- Byla provedena expertní (souběhová) analýza Mgr. Z. Svobodou Ph.D. a doc. P. Doulíkem Ph. D, s hlavní díkčí na cílovou skupinu. S ohledem na charakter výzkumu vyhodnotili výzkumný nástroj jako vhodný pro zkoumaný problém.
- Výzkumný nástroj je běžně používán v oblasti klinické psychologie (prof. Kratochvíl, S.).

Vzhledem ke skutečnosti, že jednotlivé položky dílčích subkategorií nevyužívají jednotné škály (například permanentní výběr odpovědi ze čtyř možností), není možné „sečíst“ jednotlivé odpovědi a získat tak hodnotící ukazatel sloužící k porovnání těchto subkategorií tak, jak je to běžné u Likertových škál. Provedení základní vícerozměrné analýzy mezi oběma

skupinami je tedy principiálně možné pouze pro jednotlivé položky dotazníku (ZŠ, VÚ).

Vlastní statistické vyhodnocení není provedeno tak, jak je tomu běžně v podobných výzkumných aktivitách, v nichž se autor nejdříve zaměří na deskriptivní analýzu souboru a až následně na vyhodnocení statistické závislosti. V této části práce z důvodu přehlednosti a jasnější interpretace dat zpracováváme vždy každou položku testu zvlášť, a to jak z hlediska základní deskriptivní analýzy, tak z hlediska vyhodnocení statistické závislosti mezi oběma skupinami respondentů (ZŠ, VÚ). Vzhledem k charakteru dat nebylo možné použít univerzálně jeden z testů, ale byla nutná jejich kombinace. Některé z položek jsou nominálního charakteru (zde byl pro výpočet využit Pearsonův chí-kvadrát test pro kontingenční tabulky) a některé ordinálního charakteru (pro ně byl dopočítán také Mann-Whitney U test, který je ideální pro porovnání dvou vzorků za předpokladu, že pracujeme alespoň s ordinální stupnicí). Hodnoty p-level jsou vždy uvedeny u příslušné položky. Pro zajímavost jsme všechny položky porovnali jak na základě Pearsonova chí-kvadrát testu, tak na základě Mann-Whitney testu a na dané hladině významnosti bychom došli ke stejným závěrům. Pouze u položek č. 1, 4, 5, 22, 25 a 29 se výsledky lišily.

Pro výpočet effect size bylo využito tři ukazatelů:

- Cramerův koeficient
- pro kontingenční tabulky jsme využívali koeficient eta (η)
- za předpokladu, že byla data na ordinální stupnici se pro výpočet effect size použily koeficient r , kde $r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$

Výsledky příslušných koeficientů jsou vždy uvedeny v tabulce pro každou položku zvlášť, přičemž síla efektu je hodnocena systémem hvězdiček:

* malý efekt, ** střední efekt, *** velký efekt.

Vyhodnocení a interpretace

Porovnání škál – statistické operace se všemi položkami

Výzkumná aktivita – systémová oblast výzkumu č. 2 – „*Analýza emočních prožitků, dynamiky reakcí, vybraných postojů a vůle*“ má doplnit část sledovaného systému s již realizovanou a v předchozím textu popisovanou výzkumnou aktivitou „*Systémová oblast č. 1 - Analýza morálního usuzování a jednání u dětí z výchovných ústavů*“. Z logiky věci vyplývá, že nás primárně budou zajímat oblasti, v nichž se oba vzorky statisticky rozcházejí. Bude se současně jednat o položky, v jejichž případě se dílčí hypotéza potvrdila a bylo nutné zamítnout hypotézu nulovou. Půjde také o údaje, u nichž očekáváme, že doplní data z již zmíněné oblasti č. 1. Tudy budeme směřovat své interpretační aktivity. Jednotlivé subkategorie nejsou vyhodnocovány v číselném kontinuu, ale podle interpretační a tematické výhodnosti.

Využili jsme také určitý (ne příliš standardní) postup v oblasti vyhodnocení dílčí interpretace každé následující subkategorie. Důvodem je představa o praktickém využití našeho výzkumu a nabídce určitého didakticko-technického přístupu k užívání terénními pedagogy. Z toho důvodu se u každé následné subkategorie uvádí předchozí zjištění, obohacené o nová data. Doufáme, že tak, jak v textu graduji zjištění v oblasti statisticky průměrného dítěte se závažnou socializační odchylkou, může stejným způsobem pedagog z praxe napodobovat tento postup při stanovování pedagogických aktivit s konkrétními dětmi v rámci výchovné skupiny. Stejně tak si od postupu slibujeme, že si průměrný pedagog – vychovatel, jehož požadovaným vzděláním je speciální pedagogika získaná na spíše středoškolské úrovni, bude moci vybrat, až po jakou úroveň změn s dítětem může nastavovat na interpretačním podkladě pedagogické cíle. Zjištění z oblasti subkategorií může rovnou přetvářet do podoby cílů nebo z nich stanovovat výchovné obsahy tak, aby pro něho byly reálně splnitelné a obsahově srozumitelné.

Porovnávání jednotlivých škál v rámci vytvořených subkategorii č. 1 – 6

Subkategorie č. 1

Znění otázek:

1. Moje rozčilení. Lítost nebo radost bývají většinou:
2. Za normálních okolností jsem:
3. Svoje problémy v životě, v rodině či s kamarády se snažím:

Poznámka. Znění uzavřených odpovědí viz Příloha č. 1 - Technika sběru dat – upravený dotazník Bod (h). Platí i pro ostatní subkategorie

Tabelární vyjádření jednotlivých odpovědí a porovnání obou skupin

Tabulka 16. Vyhodnocení 1. subkategorie

Zkoumané položky	Základní škola							Výchovný ústav						
	A		B		C		S	A		B		C		S
	N	rN	N	rN	N	rN		N	rN	N	rN	N	rN	
1. Položka	6 9	31, 2%	1 2 1	5 5 %	3 1	14 %	2 2 1	1 5 2	39, 6%	1 4 0	36, 5%	9 2	24, 0%	3 8 4
2. Položka	9 1	41, 6%	2 8	1 3 %	1 0 0	46 %	2 1 9	1 9 3	50, 5%	5 8	15, 2%	1 3 1	34, 3%	3 8 2
3. položka	6 2	28, 3%	9 8	4 5 %	5 9	27 %	2 1 9	1 8 3	48, 0%	1 0 0	26, 2%	9 8	25, 7%	3 8 1

Porovnání jednotlivých položek

V subkategorii č. 1 se potvrdily věcné hypotézy H_{v2} , H_{v3}

Tabulka 17. Porovnání ZŠ a VÚ vzhledem k první subkategorii

Položka	Hodnota p-level pro příslušný test	Vyhodnocení věcné významnosti v %
1	$p=0,942$	0,3 %
2	$p=0,022$	0,6 %
3	$p=0,002$	12,6 % **

Tučně vyznačené hodnoty demonstrují položky, u kterých je možné zamítnout nulovou hypotézu na pětiprocentní hladině významnosti.

Z tabulky č. 17 je patrné, že nejvíce respondentů z VÚ se domnívá, že má v položce 1. citovou reakci o „velmi bouřlivé a silné intenzitě – 40 %. Nejedná se sice o statisticky významnou odlišnost od vzorku dětí ze ZŠ a SŠ – H_{01} . Pokud si však představíme, že výchovná práce v těchto institucích má nejčastěji podobu skupinové činnosti, pak čtyřicetiprocentní výskyt bouřlivých, silných a silících emocí na obvyklém reakčním podkladě znamená velmi náročnou výchovnou situaci při vyšší emoční zátěži pedagoga. Zmínění jedinci jsou disponováni tak, že pokud mají v budoucnu sociálně přijatelným způsobem reagovat v konkrétní sociální situaci, potřebují kvalitněji kultivovat volní vlastnosti. Zde doporučujeme v oblasti pedagogických obsahů i cílů klást důraz na rozvoj této osobnostní výbavy dítěte. Následně tak je ve sledovaných skupinách méně jedinců s průměrným – obvyklým emočním projevem. Zde s takovým, který je základem pro společensky přijatelný projev při obvyklé zátěži.

V extrémním případě, například u interpersonálního konfliktu pedagog – výchovná skupina, který se dotkne všech členů výchovné skupiny, je menší pravděpodobnost, že středová skupina „utlačí“ bouřliváky do klidu. Může se to podařit například až v případě převahy „silné“, nejlépe osobnostní (neformální) autority s možností aplikace uznávaných korektivních mechanismů. Zde je potom možné hledat jeden z argumentů pro sofistikovanější výběr pedagogů – autorit.

Podobný vyšší výskyt hodnot je znatelný i v položkách č. 2. a č. 3. Získaná data můžeme v tomto případě alternativně využít také pro konstrukt jedince se závažnou socializační odchylkou s potenciálem intenzivně ovlivnit výchovnou skupinu. Bude to dítě dosahující vysokých hodnot v síle emočních reakcí (včetně vzteku), akční – aktivní (rychle jednající) – H_{v2} hledající bezprostřední, rychlá a časově úsporná řešení) – H_{v3} .

Konstrukt statisticky průměrného dítěte z VÚ – dítě s průměrnou intenzitou emočních reakcí (včetně vzteku) – H_{01} , akční – aktivní (rychle jednající) – H_{v2} hledající bezprostřední, rychlá a časově úsporná řešení – H_{v3} . Dokonce z hlediska statistické závislosti se vzorek nejvýznamněji liší (na hladině významnosti 0,05, a to i na hladině věcné významnosti) v rovině již zmíněné snahy neodkládat řešení – H_{v3} . Znamená to také, že takové dítě má jednoznačně problém s odložením bezprostředního uspokojení, faktického zisku i symbolického zisku ze složitější a náročnější sociální situace. U dítěte tohoto typu můžeme také očekávat, že pokud se dostane do situace, v níž má volit mezi akčním a rychlým (agresivním) řešením a společensky přijatelným (časově náročnějším) řešením, upřednostní to první.

Subkategorie č. 4

Znění otázek:

15. Mám rád:

Tabelární vyjádření jednotlivých odpovědí a porovnání

Tabulka 18. Vyhodnocení 4. subkategorie

	Základní deskriptivní analýza – základní škola					
	A		B		C	
	N	rN	N	rN	N	rN
15. položka	113	51 %	85	39 %	22	10 %
	Základní deskriptivní analýza – výchovný ústav					
	A		B		C	
	N	rN	N	rN	N	rN
15. položka	280	73 %	58	15 %	45	12 %

Porovnání jednotlivých položek

V subkategorii 4 se potvrdila věcná hypotéza H_{v15}

Tabulka 19. Porovnání ZŠ a VÚ vzhledem ke čtvrté subkategorii

Položka	Hodnota p-level pro příslušný test	Vyhodnocení věcné významnosti v %
15	$p=0,000$	3,6 % *

Tučně vyznačené hodnoty demonstrují položky, u kterých je možné zamítnout nulovou hypotézu na pětiprocentní hladině významnosti.

Zajímavým a významným se ukázalo kontinuální propojení předchozího vyhodnocení subkategorie č. 1 se subkategorii č. 4. Popsané dítě se silnější emoční reakcí (včetně vzteku), akční – aktivní (rychle jednající) – H_{v2} hledající bezprostřední, rychlá a časově úsporná řešení – H_{v3} současně preferuje statisticky více rád než děti z běžné ZŠ a SŠ – H_{v15} .

Z hermeneutické perspektivy si dovoluujeme předestřít následující pohled. Děti z VÚ jsou již určitou dobu ve velmi strukturovaném prostředí a měli příležitost nahlédnout do řádu a zmapovat jeho výhody. Lze se domnívat, že tím získávají pocit jistoty a bezpečí v ústavním prostředí, jehož interpretace je relativně snadná (výklad světa okolo sebe). Hovoří to ve prospěch zpevnování morálního jednání na nižší úrovni konvenční morálky. Kohlberg ho vymezuje jako usuzování (zde i jednání) na základě schválení autoritou. Sledovaný vzorek tyto vyšší volby akceptovat bude, pokud mu budou od pedagoga poskytnuta srozumitelnou formou. Zvolená forma pedagogické aktivity, včetně volby cíle a obsahu, musí obsahovat potenciál přiměřeného tlaku na osobnost dítěte, tak aby docházelo k rozvoji odolnosti jedince. Tlak může mít v pedagogickém reálu podobu řešení situací, které kladou důraz na přijímání odpovědnosti za správná i nesprávná rozhodnutí, schopnost odolat omezení (viz subkategorie č. 1) a dále přijímat negativní zpětnou vazbu v případě selhání či prohry. V posledním případě je za žádoucí výsledek považováno to, pokud jedinec prohru přijme jako korektivní mechanismus a výzvu k další společensky přijatelné aktivitě.

Konstrukt statisticky průměrného dítěte z VÚ – dítě s průměrnou intenzitou emočních reakcí (včetně vzteku) – H_{01} , akční – aktivní (rychle jednající) – H_{v2} hledající bezprostřední, rychlá a časově úsporná řešení – H_{v3} ,

vyžadující smysluplný řád s progresivním rozvojem morálního jednání na podkladě zvyšování odolnosti a vyšší funkčnosti volných vlastností. Vyhovuje mu určitá ritualizace a pocit bezpečí v případě výkladu reality, sám není příliš nakloněn změně svých sociálních strategií. Potřebuje vyšší míru podpory tímto směrem. Výhodná pro něho bude v počátku výchovných aktivit vyšší míra strukturace činnosti, s postupným uvolňováním k doprovázení ze strany pedagoga – **Hv15**.

Subkategorie 2

Znění otázek:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| 4. Jsem více: | 9. Moje nálada je většinou: |
| 5. Rozčílím se: | 10. Tu a tam: |
| 6. Jsem: | 11. Moje jednání je většinou: |
| 7. Rozčílení, vzrušení nebo lítost: | 12. Raději jedním podle: |
| 8. Stane-li se něco nepříjemného: | |

Tabelární vyjádření jednotlivých odpovědí a porovnání obou skupin

Tabulka 20. Vyhodnocení 2. Subkategorie – ZŠ

	Základní deskriptivní analýza – základní škola											
	A		B		C		D		E		F	
	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN
4.	36	16,4%	65	29,5%	102	46,4%	17	7,7%	0	0,0%	0	0,0%
5.	24	11,0%	17	7,8%	107	48,9%	46	21,0%	25	11,4%	0	0,0%
6.	80	36,9%	75	34,6%	12	5,5%	50	23,0%	0	0,0%	0	0,0%
7.	60	27,4%	48	21,9%	111	50,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
8.	24	10,9%	91	41,2%	34	15,4%	72	32,6%	0	0,0%	0	0,0%
9.	69	31,7%	120	55,0%	29	13,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
10.	106	49,8%	107	50,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
11.	44	20,0%	106	48,2%	28	12,7%	11	5,0%	15	6,8%	16	7,3%
12.	33	14,9%	51	23,1%	137	62,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Tabulka 21. Vyhodnocení 2. Subkategorie – VÚ

	Základní deskriptivní analýza – výchovný ústav											
	A		B		C		D		E		F	
	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN
13.	96	25,1%	93	24,3%	150	39,2%	44	11,5%	0	0,0%	0	0,0%
14.	85	22,3%	34	8,9%	131	34,3%	67	17,5%	43	11,3%	22	5,8%
15.	170	44,5%	108	28,3%	22	5,8%	82	21,5%	0	0,0%	0	0,0%
16.	139	36,5%	98	25,7%	144	37,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
17.	85	22,2%	132	34,5%	71	18,5%	95	24,8%	0	0,0%	0	0,0%
18.	147	38,7%	174	45,8%	58	15,3%	1	0,3%	0	0,0%	0	0,0%
19.	167	45,4%	200	54,3%	1	0,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
20.	168	44,0%	117	30,6%	39	10,2%	20	5,2%	17	4,5%	21	5,5%
21.	126	33,1%	105	27,6%	148	38,8%	0	0,0%	0	0,0%	2	0,5%

U této škály nebylo možné z kapacitních důvodů sestavit pouze jednu tabulku odpovídající základní deskriptivní analýze. Z tohoto důvodu prezentujeme tabulky dvě, a to v pořadí ZŠ – VÚ.

Porovnání jednotlivých položek

V subkategorii č. 2 se potvrdily věcné hypotézy H_{v7} , H_{v8} , H_{v11} , H_{v12} .

Tabulka 22. Porovnání ZŠ a VÚ vzhledem k druhé subkategorii

Položka	Hodnota p-level pro příslušný test	Vyhodnocení věcné významnosti v %
4	$p=0,349$	3,8 %
5	$p=0,289$	4,3 %
6	$p=0,273$	0,2 %
7	$p=0,008$	8 % **
8	$p=0,001$	9 % **
9	$p=0,355$	0,04 %
10	$p=0,364$	0,04 %
11	$p=0,000$	1,2 % *
12	$p=0,000$	21,5 % *

Tučně vyznačené hodnoty demonstrují položky, u kterých je možné zamítnout nulovou hypotézu na pětiprocentní hladině významnosti.

V této subkategorii se jako statisticky odlišné ukázaly položky č. 7, č. 8, č. 11, č. 12. Z vyhodnocení otázky číslo 7 je možné vyvodit, že ve sledovaném vzorku z VÚ nejvíce dětí zpracovává nepříjemné emoce „středně (průměrně)“ dlouhou dobu (37,8%). Přibližně stejnou hodnotu vykazuje počet dětí, které uvádějí rychlé opadávání nepříjemných emocí (35,5 %) – **H_{v7}**. To je možné vnímat v kontrastu k dětem z mimoústavního prostředí, kde byla nejčastěji uváděna středně dlouhá doba trvání (50,7 %). Tato skupina dětí vykazuje vyšší potenciál stabilních jedinců. Nejméně je v ní dětí, které vykazují rychlé opadávání emocí (27,4 %). Lze předpokládat, že průměrná výchovná skupina je labilnější v oblasti opadávání nepříjemných emocí. Může se jednat o jev, který je náročný z hlediska stability dějů, které se v ní odehrávají. Pedagog může očekávat s větší jistotou přítomnost dítěte, které umí rychle zpracovat, vytěsnit nebo racionalizovat. Také může očekávat dítě, pro které negativní emoční prožitek nemá až takový korektivní efekt. Chceme-li, aby emoční zkušenost dítě z VÚ ovlivnila, budeme zřejmě potřebovat intenzivnější emoční tlak. Tento fakt hovoří ve prospěch programů, které jsou zacílené na pozitivní i negativní emoční prožívání a jejich úspěšné zpracování sociálně přijatelným způsobem. Někdy bývají nazývány jako tzv. „zátěžové“ programy.

U položky číslo 8 je takřka dvakrát tolik respondentů z VÚ, kteří tvrdí „že brzo zapomenou na něco nepříjemného“. Tedy že negativní zkušenost vyvolává nižší emoční odezvu. Na základě toho se opět můžeme domnívat, že může mít i menší korektivní účinek. Je také možné, že děti z VÚ budou méně rozebírat vzniklé sociální situace, neboť selhání a jeho emočního dopadu se rychle zbaví. To je potenciálním východiskem pro upřednostňování strategií učení na podkladě pokus – omyl. – **H_{v8}**.

Pokud se pokusíme shrnout naše zjištění, tak u dětí z VÚ je větší šance setkat se s jedincem, který na nepříjemný prožitek reaguje velmi krátkodobě, umí se ho zbavit. – **H_{v7}**, **H_{v8}**. V položce číslo 11 – **H_{v11}** respondenti potvrdili výsledky položky č. 2. – **H_{v2}**. Velké množství (44 %) dětí z VÚ uvádí preferenci rychlého řešení. Naopak děti ze ZŠ a SŠ uvádějí nejčastěji střednědobá řešení (48 %). Interpretace je v tomto případě obdobná jako u položky č. 2. Zároveň jde vlastně o jisté ověření pravdivosti výpovědi

respondentů. Obdobná situace je i v případě vyhodnocení a interpretace položky č. 12 – **H_{v12}**. Děti z prostředí VÚ preferují zaběhnuté zvyklosti v dvojnásobném procentuálním vyjádření (33,1 % versus 14,9 %). Vyhodnotíme-li tuto skutečnost s ohledem na zjištění položky č. 15 – **H_{v4}**, preferují děti z VÚ opět více jistoty, bezpečí a zaběhnuté návody řešení sociálních situací.

Konstrukt statisticky průměrného dítěte z VÚ - dítě s průměrnou intenzitou emočních reakcí (včetně vzteku) – **H₀₁**, akční – aktivní (rychle jednající) – **H_{v2}**, **H_{v11}**, hledající bezprostřední, rychlá a časově úsporná řešení – **H_{v3}**, vyžadující smysluplný řád s progresivním rozvojem morálního jednání na podkladě zvyšování odolnosti a vyšší funkčnosti volních vlastností. Vyhovuje mu určitá ritualizace a pocit bezpečí v případě výkladu reality – **H_{v15}**.

To mu může do budoucna komplikovat život například v pracovním poměru, partnerském svazku nebo i v běžném kontaktu s lidmi, včetně vztahu k autoritě. U dítěte z VÚ je větší šance, že na nepříjemný prožitek bude reagovat velmi krátkodobě, neboť se umí zbavit negativních emocí. Ty u něho nebudou mít zásadní výchovný ani rozvojový potenciál. **H_{v7}**, **H_{v8}**. Dítě z VÚ bude preferovat zaběhnuté zvyklosti, zřejmě opět jako zdroj jistoty – **H_{v12}**.

Subkategorie 3

Znění otázek:

13. Věci mne snadno:

14. Řeknu vše, co si myslím:

Tabelární vyjádření jednotlivých odpovědí a porovnání obou skupin

Tabulka 23. Vyhodnocení 3. Subkategorie

	Základní deskriptivní analýza – základní škola									
	A		B		C		D		E	
	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN
13. položka	24	11,0%	21	9,6%	77	35,2%	68	31,1%	29	13,2%
14. položka	47	21,4%	38	17,3%	58	26,4%	77	35,0%	0	0,0%
	Základní deskriptivní analýza – výchovný ústav									
	A		B		C		D		E	
	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN
13. položka	68	17,8%	37	9,7%	11 4	29,8%	100	26,2%	63	16,5%
14. položka	131	34,5%	87	22,9%	81	21,3%	81	21,3%	0	0,0%

Porovnání jednotlivých položek

V subkategorii č. 3 se potvrdila věcná hypotéza H_{V14}

Tabulka 24. Porovnání ZŠ a VÚ vzhledem k třetí subkategorii

Položka	Hodnota p-level pro příslušný test	Vyhodnocení věcné významnosti v %
13	p=0,397	3,5 %
14	p=0,000	18 %

Tučně vyznačené hodnoty demonstrují položky, u kterých je možné zamítnout nulovou hypotézu na pětiprocentní hladině významnosti.

V této subkategorii se statisticky významně liší oba vzorky v oblasti spontaneity v interakci a komunikaci (H_{V14}). Významná část respondentů z prostředí VÚ preferuje strategie typu „padni komu padni“, popřípadě sdělí svou pravdu, i když to bude druhému nepříjemné. Znatelná je minimální míra empatie v rámci interakce a schopnosti připustit si omyl při interpretaci reality. Pokud se dítěti neposkytne řád a pravidla v oblasti komunikace, bude docházet v takovémto prostředí k vyšší četnosti konfliktů na základě

nesprávně uchopené sociální situace. Jednou z možností, jak kultivovat mezi dětmi ve výchovné skupině tuto vlastnost, je princip rolové nerovnosti pedagog - dítě, při níž je dítěti poskytnuta negativní zpětná vazba, popřípadě sankce, když nedodrží sociální úzus nezbytný v takové interakci.

Konstrukt statisticky průměrného dítěte z VÚ – s průměrnou intenzitou emočních reakcí (včetně vzteku) – **H₀₁**, akční – aktivní (rychle jednající) – **H_{v2}**, **H_{v11}**, hledající bezprostřední, rychlá a časově úsporná řešení – **H_{v3}**, vyžadující smysluplný řád s progresivním rozvojem morálního jednání na podkladě zvyšování odolnosti a vyšší funkčnosti volných vlastností. Vyhovuje mu určitá ritualizace a pocit bezpečí v případě výkladu reality – **H_{v15}**.

Pokud návody na život, tj. jasná a srozumitelná pravidla nedostává, projevuje se daný nedostatek i v interakci a komunikaci. Dítě může vydávat svou nízkou kontrolu emocí a potenciálního nerespektování pravidel interakce za pravdu. Dále nemusí tolerovat rolovou nerovnost a společenský žádoucí odstup. Má na tomto podkladě konflikty s mocí. Neaplikuje v této oblasti potřebnou míru empatie v interakci s okolím. Se sociometrickým středem výchovné skupiny si nebude rozumět. – **H_{v14}**. To mu může do budoucna komplikovat život například v pracovním poměru, partnerském svazku nebo i v běžném kontaktu s lidmi, včetně vztahu k autoritě. U dítěte z VÚ je větší šance, že na nepříjemný prožitek bude reagovat velmi krátkodobě, neboť se umí zbavit negativních emocí **H_{v7}**, **H_{v8}**. Dítě z VÚ bude preferovat zaběhnuté zvyklosti, zřejmě opět jako zdroj jistoty – **H_{v12}**.

Subkategorie 5

Znění otázek:

- | | |
|--|--|
| 16. Mluvím obvykle: | 22. Mám: |
| 17. Když jsem sám mezi lidmi: | 23. Jsem mezi cizími lidmi: |
| 18. Ve společnosti přátel obvykle: | 24. Ve společnosti známých lidí: |
| 19. Použil jsem někdy: | 25. Se svými starostmi a city
se dovedu svěřit: |
| 20. Chodím rád: | 26. Jsem svou povahou: |
| 21. Činnost, při které bych byl
zcela o samotě: | 27. Snadno podlehnu: |

Tabelární vyjádření jednotlivých odpovědí a porovnání obou skupin

Tabulka 25. Vyhodnocení 5. Subkategorie – ZŠ a SŠ

	Základní deskriptivní analýza – základní škola											
	A		B		C		D		E		F	
	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN
16.položka	58	26%	116	52%	43	19%	4	2%	0	0%	0	0%
17.položka	58	26%	126	57%	36	16%	0	0%	0	0%	0	0%
18.položka	98	45%	103	47%	18	8%	0	0%	0	0%	0	0%
19.položka	213	96%	8	4%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
20.položka	155	70%	52	24%	14	6%	0	0%	0	0%	0	0%
21.položka	28	13%	81	37%	111	50%	0	0%	0	0%	0	0%
22.položka	88	40%	56	25%	67	30%	2	1%	7	3%	1	0%
23.položka	44	20%	131	60%	43	20%	1	0%	0	0%	0	0%
24.položka	154	71%	61	28%	1	0%	0	0%	0	0%	0	0%
25.položka	26	12%	166	76%	27	12%	0	0%	0	0%	0	0%
26.položka	105	48%	83	38%	14	6%	8	4%	8	4%	0	0%
27.položka	87	40%	81	38%	47	22%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabulka 26. Vyhodnocení 5. Subkategorie – VÚ

	Základní deskriptivní analýza – výchovný ústav											
	A		B		C		D		E		F	
	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN	N	rN
16.položka	103	27 %	173	45 %	90	23 %	17	4 %	0	0 %	0	0 %
17.položka	148	39 %	172	45 %	62	16 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
18.položka	201	53 %	140	37 %	37	10 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
19.položka	324	85 %	56	15 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
20.položka	298	78 %	65	17 %	21	5 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
21.položka	100	26 %	157	41 %	126	33 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
22.položka	195	51 %	76	20 %	72	19 %	9	2 %	11	3 %	18	5 %
23.položka	86	23 %	232	61 %	63	16 %	1	0 %	0	0 %	0	0 %
24.položka	273	73 %	100	27 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
25.položka	72	19 %	242	63 %	69	18 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
26.položka	157	41 %	116	31 %	31	8 %	39	10 %	36	9 %	0	0 %
27.položka	184	48 %	120	31 %	78	20 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

Porovnání jednotlivých položek

V subkategorii 5 se potvrdily věcné hypotézy H_{v17} , H_{v19} , H_{21} , H_{v22} , H_{v26}

Tabulka 27. Porovnání ZŠ a VÚ vzhledem k páté subkategorii

Položka	Hodnota p-level pro příslušný test	Vyhodnocení věcné významnosti v %
16	p=0,321	4 %
17	p=0,033	8,7 %
18	p=0,162	5,7 %
19	p=0,000	17,3 % *
20	p=0,137	6,1 %
21	p=0,000	1,9 % *
22	p=0,000	0,8 %
23	p=0,721	0,1 %
24	p=0,387	6 %
25	p=0,828	0,9 %
26	p=0,001	0,8 %
27	p=0,163	5,7 %

Tučně vyznačené hodnoty demonstrují položky, u kterých je možné zamítnout nulovou hypotézu na pětiprocentní hladině významnosti.

V této subkategorii se v rámci vyhodnocení budeme věnovat sociabilitě dítěte vztahu k ostatním. Respondenti z VÚ v položce č. 17 vykazují větší inklinaci ke spontaneitě v rámci osobního kontaktu (36%) – H_{v17} , uvádějí, že nemají problém se snadným navazováním hovoru. Současně v položce č. 21 uvádějí, že významná část z nich nemá problém se samotou v rámci činnosti – H_{v21} . Jsou tedy často velmi akční a nepotřebují podporu kolektivu (výchovné skupiny). Je možné se také domnívat, že jsou společensky flexibilnější a nemusí udržovat konkrétní lidský kontakt za každou cenu. U položky č. 22 ale také uvádějí, že mají mnoho kamarádů a mají tendenci se s nimi scházet (51 %) – H_{v22} . Kontakty jsou tedy zřejmě schopni velmi flexibilně měnit,

což je možná důsledek toho, že mají mezi kamarády z čeho vybírat. V položce č. 26 je menší množství respondentů z VÚ, kteří by se hodnotili jako veselí nebo nadměrně veselí, veselí a méně nadměrně veselí **H_{v26}**.

Konstrukt statisticky průměrného dítěte z VÚ - s průměrnou intenzitou emočních reakcí (včetně vzteku) – **H₀₁**, akční – aktivní (rychle jednající) – **H_{v2}**, **H_{v11}**, hledající bezprostřední, rychlá a časově úsporná řešení – **H_{v3}**, vyžadující smysluplný řád s progresivním rozvojem morálního jednání na podkladě zvyšování odolnosti a vyšší funkčnosti volných vlastností. Vyhovuje mu určitá ritualizace a pocit bezpečí v případě výkladu reality – **H_{v15}**.

Pokud návody na život, tj. jasná a srozumitelná pravidla nedostává, projevuje se jejich nedostatek i v interakci a komunikaci. Dítě může vydávat svou nízkou kontrolu emocí a potenciálního nerespektování pravidel interakce za pravdu. Dále nemusí tolerovat rolovou nerovnost a společenský žádoucí odstup. Má na tomto podkladě konflikty s mocí. Neaplikuje v této oblasti potřebnou míru empatie v interakci s okolím. Se sociometrickým středem výchovné skupiny si nebude rozumět – **H_{v14}**. To mu může do budoucna komplikovat život například v pracovním poměru, partnerském svazku nebo i v běžném kontaktu s lidmi, včetně vztahu k autoritě. U dítěte z VÚ je větší šance, že na nepříjemný prožitek bude reagovat velmi krátkodobě, neboť se umí zbavit negativních emocí **H_{v7}**, **H_{v8}**. Dítě z VÚ bude preferovat zaběhnuté zvyklosti, zřejmě opět jako zdroj jistoty – **H_{v12}**. Dítě z výchovného ústavu bude pravděpodobně více spontánní v interpersonálním kontaktu, nebude mít problém s tím někoho oslovit, ani s tím, pokud jej někdo osloví – **H_{v17}**. Dokáže preferovat samostatnou činnost. Samotou při zajímavé činnosti se nebude cítit ohrožen. V mnoha případech mu vyhovuje – **H_{v21}**. Má mnoho kamarádů – **H_{v22}** a preferuje společenské vazby ve vrstevnické rovině. Vnímá se jako veselý a v kontextu předchozího i jako společenský člověk – **H_{v26}**.

Subkategorie 6

Znění otázek:

28. Někdy mluvím:

29. Přizpůsobuji se novým podmínkám a situacím:

Tabelární vyjádření jednotlivých odpovědí a porovnání obou skupin

Tabulka 28. Vyhodnocení 6. Subkategorie – ZŠ a SŠ

	Základní deskriptivní analýza – základní škola			
	a		b	
	N	rN	N	rN
28. položka	102	47 %	117	53 %
29. položka	65	30 %	137	63 %
	Základní deskriptivní analýza – výchovný ústav			
	a		b	
	N	rN	N	rN
28. položka	170	45 %	210	55 %
29. položka	160	42 %	156	41 %

Porovnání jednotlivých položek

V subkategorii 6 bylo nutné přijmout nulové hypotézy H_{028} , H_{029}

Tabulka 29. Porovnání ZŠ a VÚ vzhledem k šesté subkategorii

Položka	Hodnota p-level pro příslušný test	Vyhodnocení věcné významnosti v %
28	$p=0,663$	2,1 %
29	$p=0,351$	3,8 %

V případě subkategorie 6 nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly obou vzorků v oblasti kontroly obsahu sdělení – H_{028} , ani v oblasti přizpůsobení se novým podmínkám a situacím – H_{029} .

Pokud zjištění z položky č. 29 zkompletujeme se zjištěním v položce č. 15 – H_{029} a H_{v15} , můžeme se domnívat, že děti z prostředí VÚ nemají s adaptací

větší problém než děti z běžného prostředí – **H₀₂₉**, pokud vzniklá situace má strukturu a rámec daný pravidly – **H_{v15}**.

To hovoří ve prospěch strukturovanější a intenzivnější pedagogické intervence, než je možná v prostředí běžné školy. Jedinec v prostředí školského zařízení výchovné péče bude mít pravděpodobně potřebu bezpečí a jistoty na podkladě jasných a jednoduchých pravidel, jejichž náročnost se bude zvyšovat. Pokud se tato pedagogická intervence „prorůstově“ nastaví, dítě se závažnou socializační odchylkou bude adaptačně úspěšné jako dítě mimo zařízení. Naopak se jedná o protiargument ke konceptu „co nejlíže rodinné výchově“. Děti s projevy počínající socializační odchylky neakceptují podobu pravidel, jak jim je předkládá dosavadní sociální okolí. Je pak přinejmenším sporné vytvářet kopii reality dítěte, která nefungovala. Domníváme se, že se zde potvrzuje koncepce vytváření simulované reality v rámci programů, kterouby měla sledovaná školská zařízení vytvářet na míru své klientele (svým dětem – výraz dle platné legislativy).

Konstrukt statisticky průměrného dítěte z VÚ

Znaky dítěte se závažnou socializační odchylkou. Jedinec je: s průměrnou intenzitou emočních reakcí (včetně vzteku) – **H₀₁**, akční – aktivní (rychle jednajících) – **H_{v2}**, **H_{v11}**, hledající bezprostřední, rychlá a časově úsporná řešení – **H_{v3}**, vyžadující smysluplný řád s progresivním rozvojem morálního jednání na podkladě zvyšování odolnosti a vyšší funkčnosti volných vlastností. Vyhovuje mu určitá ritualizace a pocit bezpečí v případě výkladu reality – **H_{v15}**.

Pokud návody na život, tj. jasná a srozumitelná pravidla nedostává, projevuje se jejich nedostatek i v interakci a komunikaci. Dítě může vydávat svou nízkou kontrolu emocí a potenciálního nerespektování pravidel interakce za pravdu. Dále nemusí tolerovat rolovou nerovnost a společenský žádnoucí odstup. Má na tomto podkladě konflikty s mocí. Neaplikuje v této oblasti ani potřebnou míru empatie v interakci s okolím. Se sociometrickým středem výchovné skupiny si nebude rozumět. – **H_{v14}**. To mu může do budoucna komplikovat život například v pracovním poměru, partnerském svazku nebo

i v běžném kontaktu s lidmi, včetně interakce s formální a neformální autoritou. U dítěte z VÚ je větší pravděpodobnost, že reakce na nepříjemný prožitek rychleji odezní. Děti ze sledovaného vzorku uvádějí schopnost rychle se zbavit negativních emocí **H_{v7}**, **H_{v8}**. Dítě z VÚ bude také preferovat zaběhnuté zvyklosti, zřejmě opět jako zdroj jistoty – **H_{v12}**. Dále bude pravděpodobně více spontánní v interpersonálním kontaktu, nebude mít problém někoho oslovit, ani pokud někdo osloví jeho – **H_{v17}**. Dokáže preferovat samostatnou činnost. Samotou při zajímavé činnosti se nebude cítit ohrožen. V mnoha případech mu vyhovuje – **H_{v21}**. Okolí a vrstevnické vztahy vnímá tak, že má mnoho kamarádů – **H_{v22}**. Preferuje společenské vazby ve vrstevnické rovině. Považuje se za veselého a v kontextu předchozího i společenského člověka – **H_{v26}**. Nemá problém s kontrolou svých sdělení – **H_{v28}**, ani s adaptací na nové podmínky – **H_{v29}**.

Přiměřeně hermeneutiky na závěr

Za základní východisko pedagogického působení považujeme již dříve uvedenou definici výchovy, jejíž základ spočívá v systémovém přístupu a v situačním ovlivňování jedince: *„výchova je cílevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek umožňující optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“* (Pelikán, 1995, s. 36).

Máme-li za to, že pedagog ve sledovaném zařízení je člověk, který v rámci své činnosti sestavuje pedagogickou situaci „na míru“ dítěti se závažnou socializační odchylkou, pak se můžeme také domnívat, že tento pedagog musí při naplňování pedagogických kategorií zohlednit individuální nastavení dítěte a zobecnit je do podoby platné pro svou konkrétní výchovnou skupinu, a u některých kategorií dokonce pro celou instituci a systém. Při svých výzkumných aktivitách jsme se setkali se zařízeními, která nenaplňovala tyto požadavky v mnoha různých rozměrech. Pokud bychom

uvažovali o srovnání námi vytvořeného statisticky průměrného jedince se závažnou socializační odchylkou a o cílení na jeho strukturu osobnosti, uspokojivé by nebylo žádné ze sledovaných zařízení. Stejně tak by této skutečnosti příliš neodpovídala ani strategie ovlivňování činností sledovaných institucí ze strany MŠMT. Sledovaná školská zařízení pro výkon ústavní výchovy obvykle cíleně nenastavují programy a metodiku na posilování volných vlastností nebo například na oblast koncepčně nastavené pedagogické činnosti zaměřené na prohlubování schopnosti odložit bezprostřední uspokojení u jednotlivých dětí. Neavizují v metodice ani situace, v nichž si jedinec trénuje schopnost „neřešit“ náročnou situaci hned, ale odložit řešení až po odeznění emocí. Příliš se také nezaměřují na posilování odolnosti dětí při řešení situace pod zátěží. V rámci vnitřních řádů sledovaných zařízení a ani v rámci dostupných materiálů týkajících se jednotlivých výchovných skupin i jednotlivců nebyla naznačena pedagogická aktivita prohlubující pocit jistoty a bezpečí dítěte či dalších základních psychických potřeb. **H₀₁ H_{v2}, H_{v3}, H_{v11}**, Pokud se tento potenciál v oblasti výchovných cílů, obsahů a metod objevoval, tak obvykle jako vedlejší produkt jiných, někdy i výchovných aktivit. Je ale téměř jisté, že pokud není pedagogicky zacíleno na určitou oblast, nemusí být v plné míře dosaženo potenciálu změny konkrétního dítěte.

Potenciální změna probíhá určitým samospádem. Tato insuficience již padá na hlavu speciálních pedagogů – etopedů, psychologů (pokud v zařízení jsou nebo alespoň částečně s nimi spolupracují) a hlavně vedení těchto zařízení. Stejná situace nastává v případě, že bychom měli zájem sledovat i oblast saturace dalších psychických potřeb. Potřebu separace a individualizace v zařízeních v rámci metodiky například nenaplnuje prorůstový model práce nastavený na pevných, jasných, až nesmlouvavých a srozumitelných normách s postupným programovým uvolňováním ze závislosti na instituci a osobě pedagoga. Vyjádřit takovýto postup lze například terminologií KBT – „uvolňování na ose řízení – doprovázení“. Přiznáváme, že v některých sledovaných případech k náznakům aplikace takovýchto přístupů dochází, ale jejich diagnostické posuzování je na okometricko-dojmologické úrovni a maximum dosaženého je často „cílená“ práce na úrovni pokus – omyl.

Pozitivní snažení v této oblasti obvykle realizuje konkrétní osvědčený, nebo vzdělaný pedagogický pracovník, nikoliv systém.

Dále se také tato zařízení chovají podivně v okamžiku, kdy dítě vyžaduje vyšší podíl řízení, například pod vlivem nemotivovanosti ke změně nebo v oblasti adaptačních potíží. Vynechávají fázi řízení a pohybují se spíše v oblasti vyšší a nižší míra doprovázení. Část vnitřních dispozic a potřeb (včetně psychologických) dětí v těchto zařízeních není v rámci pedagogické situace v souladu s jejím charakterem. Pedagogického cíle tak nelze efektivně dosahovat. Dítě nemá v takových případech naplněny své základní potřeby vedoucí k prosociálnímu „znovusměrování“. Vynechávají se některé z fází systémového procesu postupného učení se a upevňování nových přijatelných sociálních strategií: situační, fixační, osobnostně integrační a někdy i generalizační. Vytrácí se jejich kontinuita.

V rámci sběru dat jsme se setkali se dvěma relativně četnými skupinami pedagogů (vychovatelů, učitelů i dalších) a deskripci jejich pedagogické činnosti lze shrnout přibližně takto. Jedni jsou přesvědčeni, že vlastně dělají inovativní a terapeutické postupy, a pokud dítě upustí od negativních projevů, je to v pořádku (snadno motivovatelné děti); pokud se najdou takové děti, které na jejich postupy pozitivně nereagují, jsou dle jejich názoru bytostmi tak osobnostně zkaženými, že se vlastně nedalo již od začátku nic jiného očekávat. Druzí přijímají vize někoho jiného ze svého pedagogického okolí, protože nemají vlastní (tato skupina obvykle obsahuje nejméně informované pedagogy). Obě skupiny ale vynechávají důležitou část pedagogického ovlivňování založenou na pedagogicky cíleném procesu od základní fáze řízení u špatně motivovaného dítěte k řízení již lépe motivovatelného dítěte až po doprovázení motivovaného a vysoce motivovaného dítěte. Pod záminkou volnější výchovy se bohužel vytrácí i tolik potřebná ritualizace činnosti (H_{v15}). Zaznamenali jsme například jasný odklon od funkčního nastavování struktury dne.

Oblíbenou a zajímavou, nikoliv ale plošně užívanou frází je snaha přiblížit podmínky zařízení podmínkám v rodině. Entuziazmus pedagogů, kteří tuto frází často užívají jako zaklínadlo, není tlumen ani skutečností, že se v sociologii hovoří o krizi rodiny. Proč tedy napodobovat něco, co má dnes

již své vlastní a výrazné problémy. Dále jak napodobovat něco, z čeho si obvykle vezmeme vizi sebeobsluhy, a nikoliv základní východiska pro ovlivnění dítěte zmíněným rodinným systémem. V některých případech vzniká „volnost“ strukturace, kterou dítě s vyšší potřebou ritualizace a strukturace neumí uchopit. To má potenciálně za následek minimálně špatnou orientaci pedagoga i dítěte v tom, co je vlastně cílem pedagogické interakce, včetně rolového zmatku, nebo zbytnělé představy o nepřiměřené volnosti dítěte, které v tomto nonautoritativním zmatku necítí nutnost změny svých sociálních strategií, protože mu stále připadají jako funkční. Dochází maximálně k utilitárnímu přizpůsobení se nastalým „mírným“ podmínkám, nikoliv k hledání alternativních „přežívacích“ strategií v daném sociálním prostoru a k jejich analogii a aplikaci v mimoústavním prostředí. Proces sebevýchovy je v takových případech možné označit za spíše vágní.

Tato část textu rozhodně není výzvou k bezbřehému drilu očekávanému spíše v oblasti vězeňství, ale doporučením k východiskům výchovy, která se nezříká práce i s nemotivovaným dítětem se zpočátku špatnou orientací v oblasti pravidel, norem i v aplikaci vyšších morálních soudů do reality. Včetně přiměřené reakce k poznané nutnosti a omezení vyplývajícímu z dodržení konkrétní společenské normy. Máme vizi nastavení silné, postupně se uvolňující strukturace dne a osy řízení – doprovázení, která slouží jedinci jako cvičná stěna lezci, s výsledným cílem generalizace a vnitřní integrace společensky přijatelných strategií jako alternativy ke strategiím dítěte dosud funkčním, ale společensky nepřijatelným.

Esej o zátěži v pedagogické realitě školských zařízení náhradní výchovné péče

V kontextu našich dosažených zjištění je na tomto místě vhodné navázat na výstupy již dříve realizovaných výzkumných aktivit ze sledované oblasti. Ty pro nás nejzajímavější se realizovaly v rámci projektu, který byl zakončen v roce 2012. V této aktivitě se posuzovala forma, obsah a kvalita klíčových

pedagogických kategorií ve školských zařízeních náhradní výchovné péče. Prováděl ji výzkumný tým v odlišném složení. Organizační tým výzkumu byl ale stejný (Smolík, Svoboda). Jednalo se o výzkum v oblasti elementárních pedagogických kategorií zmiňovaných již v předchozím textu. Šlo o oblast nastavování pedagogických cílů, volbu obsahů, témat, metod, organizačních forem a naplňování jednotlivých prvků pedagogicky správného hodnocení a zpětné vazby s úrovní jejich potenciálního funkčního provázání v rámci systému výchovy v školských zařízeních náhradní výchovné péče. Dále se posuzovaly pedagogické prvky vypovídající o funkční strukturaci dne dítěte a flexibilitě systému instituce na ose řízení a doprovázení. Dělo se tak prostřednictvím analýzy legislativního rámce činnosti zmíněných školských zařízení náhradní výchovné péče a relevantní dokumentace související s činností jednotlivých zařízení (výroční zprávy, vnitřní řády zařízení, tematické plány, týdenní plány, přípravy a další relevantní kurikulární dokumenty apod.). Nastavením se jednalo o kvalitativní obsahovou analýzu. Rozbor probíhal na podkladě materiálů z 19 DDŠ a VÚ. Cílem bylo zjistit, jaké a v jaké kvalitě si instituce stanovují cíle, pomocí jakých metodik jich hodlají dosahovat a jak je hodlají evaluovat.

Základní zjištění byla ještě doplněna o další rovinu dat, která byla získána prostřednictvím realizovaných polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy ve vedoucích funkcích a dalšími vybranými pedagogickými pracovníky dětských domovů se školou a výchovných ústavů. Osloveno bylo 10 ředitelů, 10 vedoucích vychovatelů a 6 speciálních pedagogů-etopedů. Pro sběr dat byla zvolena kvalitativní obsahová analýza zaznamenávaného polostrukturovaného rozhovoru.

Realizovaná obsahová analýza dokumentace byla prováděna na úrovni otevřeného kódování. V elementární struktuře se opírala o strukturu činností zařízení, vymezenou ve vyhlášce 438/2006 Sb., a sice:

- *organizace výchovných činností*
- *organizace vzdělávání dětí*
- *organizace zájmových činností*
- *systém prevence sociálně patologických jevů*

Provedený sběr dat v oblasti organizace výchovných činností byl realizován na základě kvalitativního zhodnocení stanovených kategorií. Ty byly vybrány na podkladě tzv. kritérií tvorby komplexní zprávy, které jsou popisem aktuálního stavu dítěte při opuštění diagnostického ústavu. Výchovné ústavy ani dětské domovy totiž taková kritéria v platné legislativě vymezena nemají. Obvykle vycházejí z nastavení individuálního plánu osobnostního rozvoje dítěte (PROD). Kategorie, které jednotlivý vychovatel sleduje, jsou zde vymezeny a často velmi formálně zpracovány. Je jich také velmi omezený počet a nemají přílišný potenciál pro systémové uchopení problematiky.

Z těchto příčin jsme při posuzování zájmových dějů použili materiál nastavený pro diagnostický ústav. Ten klade důraz na tvorbu doporučení na podkladě výsledků výchovně vzdělávacích postupů. Dále obsahuje hodnocení schopnosti adaptace dítěte, jeho sebevědomí, schopnost sebehodnocení, úroveň volných vlastností, společenských a pracovních návyků, vztahu k vrstevníkům a ostatním dětem, informace o znalostech a dovednostech, o jeho chování ve škole, o postavení dítěte ve skupině, *o jeho zvláštnostech a o chování v zátěžových situacích*, při zvládání konfliktů a o jeho zájmech. Jedná se dle našeho soudu přece jen o podrobnější vymezení reagující v pozitivistickém duchu na potřeby dítěte přecházejícího do zařízení typu DDŠ nebo VÚ. Důraz, který klade legislativa například na zátěž a práci s ní, je možné také přijmout jako dílčí cíl výchovně vzdělávacího procesu v následném zařízení. Legislativně je zřejmě míněna zátěž pro potřeby diagnostiky, ale logicky lze pracovat se zátěží i jinak než jen pro získávání údajů. Pokud mají být zjištěni a následně nastavovaná intervence relevantní, musí být zasazena do sofistikovanějšího kontextu cíleně realizované fyzické i psychické zátěže. Ukázalo se, že není zátěž jako zátěž, a každé zařízení si vytváří vlastní představu, o co se jedná a jak problém zátěže pedagogicky uchopit. Často šlo spíše o zaměření na fyzický výkon než na cílené posilování hranice odolnosti vůle ve složitějším kontextu sociální situace. Z pohledu analýzy bylo dále zajímavé zjistit, že většina zkoumaných zařízení neklade žádný adekvátní důraz na psychický rozměr zátěže, zátěžové programy, cílené posilování frustrační tolerance a další kategorie s nimi spojené.

Při rozboru dokumentace, jsme se dále často setkávali s vytvořenou metodikou výchovných činností, která byla obsahově vymezena na podkladě rámcového vzdělávacího plánu pro mimoškolní výchovu, popřípadě jinou formou adekvátního trávení volného času. Otázkou zůstává, kdy je tedy vlastně realizován intenzivní tlak na změnu, má-li být naplněn předpoklad, že dítě zůstává v zařízení po nezbytně nutnou dobu, a nejčastější aplikovanou činností (kromě vzdělávání) je realizace různých forem vyplňování volného času. Nepopíráme možný pozitivní vliv sportovní činnosti či například hudebního, dramatického nebo turistického kroužku. Problém nastává, když je například v rámci sportovních činností hlavní metou samotná výhra ve sportovním klání (obvyklý argument zní, že děti potřebují zažít úspěch), nikoliv didaktické využití celého rozfázovaného procesu pedagogické práce v dané formě výchovné aktivity. Výhra se pak stává spíše mechanismem vnější prezentace, ergo mechanismem, který má odlišný cíl než primární výchovu jedince. Zmíněný přístup může souviset, podobně jako tomu nezřídka bývá v rodině, s nenaplněnou ambicí pedagoga či pedagogů. Cílem je zaplnění volného času, nikoliv změna v osobnosti dítěte v konkrétní zájmové kategorii. Jak jsme již uvedli, nezpochybňujeme možný pozitivní vliv aplikace účelných volnočasových aktivit ani jejich eventuální výchovný potenciál, nicméně stavět nápravu socializační odchylky na strategii „kdo si hraje, nezlobí“ je v praxi dnešních vědeckých poznatků nedostatečné.

V rámci obsahové analýzy dokumentace jednotlivých zařízení jsme se setkali se skutečností, že jednotlivá zařízení v organizaci výchovných činností nejčastěji práci s tlakem omezují na tlak směrem k dodržování pravidel a norem v dané výchovné skupině maximálně na bezproblémový pobyt v mimoústavní realitě. Mechanizmy kultivace osobnosti prostřednictvím zátěže a zátěžových situací omezují na již citovaný sport a turistiku v zájmových činnostech. Zde lze patrně hledat jeden ze zdrojů malé účinnosti výchovně vzdělávacích aktivit v zařízeních náhradní výchovy. Nejsou totiž schopna přesunout práci se zátěží do kategorie organizace výchovných činností a pozitivní cílené změny osobnosti jedince. Tím nevyužívají její plný potenciál. V realitě se jedná spíše o nabídku příjemného a vytrácí se tak tlak na dosahování vyšší úrovně – zvládnutí nepříjemného.

Podobný přístup nepřilíš koncepční práce s kultivací osobnosti jedince se závažnou socializační odchylkou je bohužel možné sledovat v rámci systému vícekrát. Opomíjeny jsou jako východisko například základní psychické potřeby, ale i další zajímavé a významné kategorie. Systém trpí neduhy v oblasti formální i obsahové.

Seznam v textu použitých zkratk

atd.	– a tak dále
etc.	– et cetera
č.	– číslo
DDŠ	– dětský domov se školou
např.	– například
N	– absolutní počet
MKN	– mezinárodní klasifikace nemocí
rN	– relativní počet
S	– suma
SŠ	– střední škola
VÚ	– výchovný ústav
ZŠ	– základní škola

Seznam použitých informačních zdrojů

1. ALMAŠIOVÁ, A. 2012. *Sociológia*. vyd. 1. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-8084-878-1.
2. BLECHA, I. 2002. Fenomenologie a kultura slepé skvrny. Vyd. 1. Praha: Triton. Filosofická setkávání. ISBN 80-725-4264-8.
3. COLBY, A., GIBBS, H., LIEBERMAN, M., KOHLBERG, L. 1983. *A Longitudinal Study of Moral Judgment: A Monograph for the Society of Research in Child Development*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
4. CRAIN, W. C. 2010. *Theories of Development*. Prentice-Hall.
5. ČÁBALOVÁ, D. 2011. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
6. ČÁP, J.; MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
7. ČÁP, J. 1990. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-22967-0.
8. ČAPEK, R. 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0.
9. DRAPELA, V. J. 2003. *Přehled teorií osobnosti*. 4. Vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8766-3.
10. DVOŘÁKOVÁ, J. *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4751-8.
11. FISCHER, S., ŠKODA, J. 2009. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2781-3.
12. FLEMING, J. S., PIAGET, J., KOHLBERG, L., GILLIGAN, C., and Others. 2005. *on Moral Development*. http://swppr.org/textbook/ch_7_morality.pdf

13. FONTANA, D. 2003. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-717-8626-8.
14. FRANKL, G. 2003. Archeologie mysli: sociální dějiny nevědomí. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7118-692-6.
15. GAVORA, P. 2000. Úvod do pedagogického výzkumu. Vyd. 1. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
16. GILLIGAN, C. 1982. In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
17. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2009. Psychologický slovník. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
18. HENDL, J. 2012. Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat. 4., rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0200-4.
19. HEIDBRINK, H. 1997. Psychologie morálního vývoje. Vyd. 1. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál. ISBN 8071781541.
20. HOGAN, R. 1975. Theoretical egocentrism and the problem of compliance. *American Psychologist*, 30
21. HOMOLA, Miloslav, 1977. Motivace lidského chování. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-478-77.
22. HŘEBÍČKOVÁ, M., MACEK, P., ČERMÁK, I. 2003. Agrese, identita, osobnost. Vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 80-866-2006-9.
23. KANTOROVÁ, J., GRECMANOVÁ, H. 2008. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. Vyd.. 1. Olomouc: Hanex. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
24. KELLER, J. 1997. Úvod do sociologie. 4. rozš. Vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-858-5025-7.
25. KLOFÁČ, J., TLUSTÝ, V. 1965. Soudobá sociologie. Vyd. 1 Praha: Nakladatelství politické literatury v Praze. ISBN 25-120-65.
26. KOHLBERG, L. 1981. Essays on moral development. 1st ed. San Francisco: Harper. ISBN 00-606-4760-4.

27. KOHLBERG, L., LEVINE, CH., HEWER, A. 1983. Moral stages: a current formulation and a response to critics. New York: Karger. ISBN 38-055-3716-6.
28. KRON, F., W. 1996. Grundwissen Pädagogik. 5., verb. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag. ISBN 34-970-1412-5.
29. KUČEROVÁ, S. 1990. Obecné základy mravní výchovy. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0183-6.
30. LINHART, J., KODÝM, M., KOTÁSKOVÁ, J. 1977. Mravní vývoj dítěte v socialismu. Vyd. 1. Praha: Academia. Edice učebnic Právnické fakulty Masarykovy univerzity v Brně
31. LOURENCO, O., MACHADO, A. 1996. In Defense of Piaget' s Theory : A Reply t o 10 Common Criticisms. Psychological Review [online]. (103), 143-164. Dostupné z: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PSYCH139/Defence%20of%20Piaget.pdf>
32. LOVAŠ, L. Normy, identita a agresívne správanie. In ČERMÁK, I., HŘEBÍČKOVÁ, M., MACEK, P. Agrese, identita, osobnost. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-06-9.
33. MACHALOVÁ, T. Úvod do právní filozofie. 1, Základní pojmy. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Edice učebnic Právnické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1829-1.
34. NUNNALLY, J. C. 1978. Psychometric theory. New York: McGraw Hill.
35. OREL, M. Psychopatologie. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3737-9.
36. PELIKÁN, J. 1998. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4569-8.
37. PELIKÁN, J. 1995. Výchova jako teoretický problém. Vyd. 1. Ostrava: Amosium Servis. Dědictví Komenského. ISBN 80-854-9827-8.
38. PIAGET, J., INHELDER, B. 2010. Psychologie dítěte. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-798-5.
39. PIAGET, J. 1932. The moral judgment of the child. New York: Digital Printing. ISBN 978-0-41584962-3.

40. PIAGET, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Routledge and Kegan Paul.
41. PUNCH, K. 2008. *Úspěšný návrh výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-468-7.
42. ŘÍČAN, P. 2010. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.7
43. SEKARAN, U. 1992. *Research Methods for Business – A skill building approach*.(2nd Ed). United States of America: John Wiley & Sons, Inc
44. SHOUKRI, M. M., EDGE, V. L. *Statistical Methods for Health Sciences*. Boca Raton: CRC Press, 1996
45. SMÉKAL, V., MACEK, P. 2002. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Vyd. 1. Brno: Barrister. Psychologie (Barrister. ISBN 80-859-4783-8.
46. SMOLÍKOVÁ, V. 2016. *Analýza vybraných osobnostních dimenzí a sebezpojetí u dětí s diagnostikovanou závažnou poruchou chování*. Olomouc. Magisterská diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.
47. SOROKIN, P. A. 1966. *Sociological Theories of Today*. 1966. New York: Harper and Row. ISBN 978-0063564916.
48. STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8376-5.
49. SVOBODA, Z., SMOLÍK, A. 2012. *Etopedické propylaje I.: aktuální otázky systému náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-529-2.
50. VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-148-1.
51. VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-386-4.

52. VACEK, P. 2006. Průhledy do psychologie morálky. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1188-0.
53. VACEK, P. 2010. Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech: studijní text, Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-051-1.
54. VÁGNEROVÁ, M. 2002. Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-717-8678-0.
55. VÁGNEROVÁ, M. 2005. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
56. Zákon č. 359/1999 Sb.: Zákon o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, 1999. In: Sběrka zákonů, ročník 1999, částka 111, číslo 349.
57. Zákon č. 94/1963 Sb.: zákon o rodině, ve znění pozdějších předpisů, 1963. In: Sběrka zákonů, ročník 1963, částka 53, číslo 94.
58. Zákon č. 218/2003 Sb.: o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže, 2003. In: Sběrka zákonů, ročník 2003, částka 79, číslo 218.
59. Zákon č. 438/2006 Sb.: Vyhláška, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, 2006.
In: Sběrka zákonů, ročník 2006, částka 142, číslo 438.
60. Zákon č. 109/2002 Sb.: Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, 2002. In: Sběrka zákonů, ročník 2002, částka 48, číslo 109.
61. Zákon č. 89/2012 Sb.: občanský zákoník, 2012. In: Sběrka zákonů, ročník 2012, částka 33, číslo 89.

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1. Vliv jedinec – prostředí	9
Obrázek 2. Struktura cílů výchovy.....	29
Obrázek 3. Ukázka vyhodnocovací linie.....	46
Tabulka 1. Vyhodnocení úrovně morálního úsudku na podkladě vyhodnocených mikropříběhů (VÚ x SŠ).....	49
Tabulka 2. Vyhodnocení vztahu k normě (VÚ x SŠ) na podkladě vyhodnocených mikropříběhů.....	49
Tabulka 3. Triáda.....	51
Tabulka 4. Piaget – Příběh 4. – Zištná lež v kombinaci s loupeží.....	56
Tabulka 5. Příběh 1. – Záškoláctví.....	57
Tabulka 6. Příběh 3. – Nezištná lež.....	57
Tabulka 7. Příběh 4. – Zištná lež v kombinaci s loupeží.....	58
Tabulka 8. Příběh 5. – Loupež s úmyslem pomoci blízkému člověku	58
Tabulka 9. Příběh 6. – Okradení blízké osoby	58
Tabulka 10. Příběh 7. – Okradení cizí, neznámé osoby	58
Tabulka 11. Příběh 8. – Neúmyslné zabití.....	59
Tabulka 12. Příběh 9. – Úmyslné zabití	59
Tabulka 13. Celkové vyhodnocení.....	59
Tabulka 14. Počty respondentů	65
Tabulka 15. Zařazení položek do kategorií	67

Tabulka 16. Vyhodnocení 1. subkategorie	72
Tabulka 17. Porovnání ZŠ a VÚ vzhledem k první subkategorii	73
Tabulka 18. Vyhodnocení 4. subkategorie	74
Tabulka 19. Porovnání ZŠ a VÚ vzhledem ke čtvrté subkategorii.....	75
Tabulka 20. Vyhodnocení 2. Subkategorie- ZŠ	76
Tabulka 21. Vyhodnocení 2. Subkategorie – VÚ.....	77
Tabulka 22. Porovnání ZŠ a VÚ vzhledem k druhé subkategorii.....	77
Tabulka 23. Vyhodnocení 3. Subkategorie	80
Tabulka 24. Porovnání ZŠ a VÚ vzhledem k třetí subkategorii	80
Tabulka 25. Vyhodnocení 5. Subkategorie – ZŠ a SŠ	82
Tabulka 26. Vyhodnocení 5. Subkategorie-VÚ	82
Tabulka 27. Porovnání ZŠ a VÚ vzhledem k páté subkategorii	83
Tabulka 28. Vyhodnocení 6. Subkategorie – ZŠ a SŠ	85
Tabulka 29. Porovnání ZŠ a VÚ vzhledem k šesté subkategorii.....	85

Příloha č. 1- Technika sběru dat – upravený dotazník Bod (h)

Instituce:

Věk probanda:

- 1. Moje rozčilení, lítost nebo radost bývají většinou:**
 - a) velmi bouřlivé a silné
 - b) moje pocity jsou většinou asi průměrně silné
 - c) většinou se nenadchnu ani nerozčílím, zůstávám v klidu

- 2. Za normálních okolností jsem:**
 - a) plný života a elánu
 - b) jsme málo aktivní a průbojný
 - c) něco mezi tím

- 3. Svoje problémy v životě, v rodině či s kamarády se snažím:**
 - a) vždy hned řešit
 - b) jsem asi průměrně aktivní
 - c) většinou čeká, až se záležitosti samy upraví

- 4. Jsem více:**
 - a) agresivní a vznětlivý
 - b) méně vznětlivý
 - c) píše klidný
 - d) úplný klidřas

- 5. Rozčílím se:**
 - a) snadno
 - b) každou chvíli
 - c) jen občas z vážných příčin
 - d) zřídka, ale potom to stojí za to
 - e) málo a mírně
 - f) vůbec ne

- 6. Jsem:**
 - a) stejně citlivý jako ostatní lidé
 - b) citlivější
 - c) až přecitlivělý
 - d) vůči citům odolný

- 7. Rozčilení, vzrušení nebo lítost:**
- a) mne brzy přejde
 - b) trvá u mne dost dlouho
 - c) asi středně dlouho
- 8. Stane se mi něco nepříjemného:**
- a) brzy na to zapomenu
 - b) snažím se na to nemyslet, ale nedaří se mi to
 - c) obyčejně mne to dlouho mrzí
 - d) někdy mě to mrzí, někdy ne
- 9. Moje nálada je většinou:**
- a) stálá
 - b) kolísá mírně
 - c) podléhá dosti kolísání
- 10. Tu a tam:**
- a) trochu nadsazuji
 - b) nikdy nepřeháním
- 11. Moje jednání je většinou:**
- a) rychlé
 - b) středně rychlé
 - c) spíše pomalé
 - d) dříve dosti rychlé, nyní pomalé
 - e) byl jsem vždy rozváznější a pomalejší
 - f) nenávidím spěch
- 12. Raději jedním podle:**
- a) zaběhnutých zvyklostí
 - b) snažím se spíše vymýšlet si nové postupy a zaběhnuté způsoby měnit
 - c) něco mezi tím
- 13. Věci mne snadno:**
- a) dojmou až k slzám
 - b) snadno se rozpláču
 - c) prožívám – li něco silně, každý to na mě hned pozná
 - d) i když prožívám věci silně, citové pohnutí na sobě nedám znát
 - e) nic silně citově neprožívám, věci se mne vnitřně dotýkají jen málo
- 14. Řeknu vše, co si myslím:**
- a) upřímně a bez obalu
 - b) říkám co si myslím, i když se mne na to nikdo neptá
 - c) říkám věci až po tom, co o nich popřemyslím, abych je řekl co nejpřesněji
 - d) neříkám vše, co si myslím

15. Mám rád:

- a) pořádek, pravidelnost
- b) pořádek se mi zdá nudný
- c) mám odpor ke všemu pravidelnému, k pořádku

16. Mluvím obvykle:

- a) až moc
- b) mluvím dost, ale ne příliš
- c) mluvím málo
- d) nemluvím téměř vůbec

17. Když jsem sám mezi lidmi:

- a) dovedu snadno navazovat sám hovor
- b) dovedu se bavit, když se mnou začne někdo hovořit
- c) často nemám o čem mluvit

18. Ve společnosti přátel obvykle:

- a) vedu zábavu
- b) podřizuji se zábavě většinou jiným
- c) nemám přátele, s nimiž bych se častěji sešel k zábavě

19. Použil jsem někdy:

- a) ošklivé nebo sprosté nadávky
- b) nikdy nepoužívám sprosté nebo ošklivé nadávky

20. Chodím rád:

- a) mezi kamarády, kde bývá rušno a veselo
- b) chodím jen občas, protože mně to nebaví, nemám na to čas
- c) nemám to rád, spíše se veselé společnosti vyhýbám

21. Činnosti, při které bych byl zcela o samotě:

- a) by mi vyhovovala
- b) nevydržel bych dlouho, chyběla by mi společnost lidí
- c) je to různé

22. Mám:

- a) mnoho kamarádů a často jsem se s nimi scházel
- b) spíše jednoho nebo několik dobrých kamarádů
- c) dost známých i dobré kamarády
- d) nemám dobré kamarády, nevyhledávám je
- e) nemám dobré kamarády, spíše mne to mrzí
- f) nemám dobré kamarády, a nevádí mi to, nestojím o ně

23. Jsem mezi cizími lidmi:

- a) sebevědomý
- b) klidný
- c) nesmělý

24. Ve společnosti známých lidí:

- a) se dovedu prosadit
- b) většinou jsem v pozadí

25. Se svými starostmi a city se dovedu svěřit:

- a) svěřování mi nedělá potíže
- b) dovedu se svěřit jen několika málo lidem
- c) jsme uzavřený, nerad se svěřuji

26. Jsem svou povahou:

- a) veselý
- b) někdy až moc veselý
- c) dosti vážný
- d) smutný
- e) nespokojený

27. Snadno podlehnu:

- a) vlivu druhých lidí a udělám i to, co jsem neměl původně v úmyslu
- b) lidé na moje jednání nemají příliš velký vliv
- c) dělám rád pravý opak toho, co si druzí přejí

28. Někdy mluvím:

- a) o věcech, kterým málo rozumím
- b) do věcí, kterým nerozumím, se nikdy nepletu
- c) někdy mě to mrzí, někdy ne

29. Přizpůsobuji se novým podmínkám a situacím:

- a) snadno
- b) průměrně
- c) obtížně

Jmenný rejstřík

A

Almašiová A. – 5

B

Bandura A. – 18, 19

Berling G. – 44

Blecha I. – 14

C

Celioková – 19

Colby A. – 27

Crain W.C. – 27

Č

Čábalová D. – 28

Čáp J. – 10, 19

Čapek R. – 14

Čermák I. – 18

D

Doulík P. – 69

Drapela V. J. – 13

Durkheim E. – 9

Dvořáková J. – 18

E

Edge V.L. – 69

F

Fischer S. – 11

Fleming J.S. – 27

Fontana D. – 44

Frankl G. – 5, 6

Freud S. – 17

G

Gavora P. – 43, 64

Gibbs H. – 27

Gilligan C. – 27, 28

Grecmanová H. – 29

H

Hartl P. – 13

Hartlová H. – 13

Hass A. – 16

Hendl J. – 68

Heidbrink H. – 16, 21, 25, 44

Hogan R. – 17, 27

Homola M. – 14

Hoffman L. – 17

Hřebíčková M. – 18

I

Inhelder Bärbel – 21, 22

K

Kantorová J. – 29

Keller J. – 5

Klofáč J. – 9

Kodým M. – 13

Kohlberg L. – 8, 17, 21, 26, 27,
28, 42, 44, 46, 50,
53, 55, 57, 75

Kratochvíl S. – 66, 69

Kron F. – 9

Kučerová S. – 13, 14

L

Lieberman M. – 27

Lourenco O. – 25

Lovaš L. – 18

M

Macek P. – 18

Machado A. – 25

Mareš J. – 10

N

Nunnally J.C. – 69

P

Pelikán J. – 28, 30, 61, 64, 87

Piaget J. – 17, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 42, 44, 46, 47, 50,
56, 101

Popelová J. – 15

Punch K. – 64

R

Rogers C. – 13

Ruffy M. – 25

Ř

Říčan P. – 19

S

Sekaran U. – 69

Shrouki M.M. – 69

Smékal V. – 22

Smolík A. – 91

Smolíková V. – 7

Sorokin P.A. – 5, 6

Sternberg R. – 19, 20

Svoboda Z. – 12, 31, 91

Š

Škoda J. – 11

Švancara J. – 15

T

Tlustý V. – 9

Vacek P. – 16, 17, 21, 23, 25, 42

Vágenerová M. – 10, 20, 21;

Věcný rejstřík

- adaptace – 92
- afektivní procesy – 14
- autonomie – 22, 56
- autorita – 61
- autoritativní vedení – 55
- cíl – 28, 29, 32, 37, 71, 73, 88, 91, 92, 93
 - výchovný – 28
 - pedagogický – 89
- dětský domov – 32, 95
- diagnostický ústav – 32, 92
- disciplína – 30
- emoce – 78
 - e. prožitek – 78
 - e. reakce – 18, 25, 44, 62, 87, 90
- empatie – 80, 81, 84, 86
- etické principy – 27
- frustrační tolerance – 52, 55, 92, 116
- generalizace – 30, 90
- hodnoty – 9, 17, 19, 69, 70, 73, 75, 77, 80, 83
 - společenské
- chování – 7, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 26, 27, 31, 32, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 52, 53, 59, 62, 63, 64, 65, 92
- identita – 14
- instrumentálně-relativistické stádium – 26
- inteligence – 15, 16
 - morální – 16
 - emocionální – 15
- kategorický imperativ – 61

- kognitivní
 - proces – 14
 - schéma – 20
 - vývoj – 8, 19, 20, 21, 25, 44, 115
 - složka – 30
- kognitivně vývojová teorie – 17, 18, 19, 21, 114
- korektivní účinek – 78
- kultura – 5, 27, 44
- kulturní
 - významy – 5, 6
 - vzorce
 - ideály – 27
- kurikulární dokument – 91
- legislativa legislativní rámec 38, 91, 92
- lež (lhavost) – 23, 25, 47, 56, 57, 58, 101 (45)
- mrav – 13, 16
- mravní – 13, 14, 15, 18, 37, 61
 - problém
 - regulativ - 61
- multifaktoriální systémové vymezení příčin - 21
- morálka – 9, 13, 14, 21, 22, 56
- morální dilema – 13, 47
- morální formování – 29
- morální relativizmus – 56
- morální vývoj – 15, 28
 - kognitivní morální vývoj – 8, 114, 115
 - regresivní morální volba – 8, 115
- náhradní výchovná péče – 63
- norma – 5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 18, 21, 22, 31, 42, 50, 52, 57, 58, 59, 68, 88
- normalita – 10
 - statistické pojetí – 10
 - funkční pojetí – 10

- ochranná výchova – 33, 34, 35
- opatření – 32, 33, 34, 35, 36, 37
 - výchovná povinnost – 34
 - výchovné omezení – 34
 - napomenutí s výstrahou – 34
 - zařazení do terapeutického, psychologického nebo výchovného programu – 34
 - dohled probačního úředníka – 34, 35
 - ochranné léčení – 34
- pedagogická – 35, 62, 86, 88
 - instituce – 7, 28, 32, 36, 37, 39, 56, 57, 58, 59, 91
 - kategorie – 32, 47, 52, 62, 92, 93, 94
- pedagogický – 6, 7, 8, 36, 54, 56, 71, 73, 87, 89, 91
 - cíl – 91
 - působení – 8, 56, 89, 115
 - personál – 61, 91
- porucha chování – 43, 50, 51, 64
- program – 34, 37, 44, 56, 78, 86, 88, 92
- příčiny – 31, 32
 - predisponující – 31
 - provokující – 32
 - provokující – 32
- psychologie morálky – 21
- psychoterapie – 38
- regresivní pohyb – 51, 53
- resocializační zařízení – 50
- reverzně-regresivní výběr – 53
- sankce – 11, 14, 81
 - sociální – 11
 - sebesankce – 14
- saturace potřeb – 5
- sebeovládání – 16
- sebepojetí – 5, 52

- selfkoncept – 5, 55
- skupiny výchovné – 38, 55, 71, 73, 81, 83, 84, 86
- socializační odchylka – 28
- sociokulturní – 5, 6, 31
 - konstrukt – 5
 - regulativ – 6
- společenská – 10, 11, 13, 17
 - konvence – 5, 27
- společenský – 14, 27, 28
 - řád – 14, 27, 56, 61, 76, 80, 81, 84
 - pořádek – 27
- stádium morálního vývoje (Kohlberg) – 8, 26, 44, 46, 50
- svědomí – 22, 47, 55, 56, 61
- školská zařízení náhradní výchovné péče – 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 50, 54, 56, 60, 61, 62, 64, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93
- teorie morálního vývoje – 21
 - kognitivně-vývojová teorie – 17
 - psychoanalytická teorie – 17
 - sociálně evoluční model – 17
 - sociálně kognitivní teorie – 17, 18
 - teorie sociálního učení – 17
- ústavní výchova – 33, 34, 42
- vůle – 38, 53, 62, 71, 92
- výchova – 9, 28, 33, 34, 35, 38, 42, 87
- výchovně vzdělávací proces – 39, 55, 92
- výchovný ústav – 32, 43, 63, 65, 68, 72, 74, 77, 80, 82, 85, 95
- výchovná skupina – 37, 55, 73, 78
- vzdělávání – 29, 32, 38, 91, 93

- zákon – 21, 27, 32, 33, 34, 35, 92
 - o rodině – 33
 - trestní zákoník – 34
- záškoláctví – 45, 47, 48, 57, 101
- zátěž – 8, 30, 32, 40, 42, 50, 51, 52, 56, 57, 60, 62, 73, 88, 90, 92, 93, 114
 - řízená - 42
- zátěžová situace – 50, 92, 93
- zátěžový program – 78, 92
- závažné sociální normy – 6, 29, 45
- znaky norem – 12
 - naplňování norem – 12
 - tematika norem – 12
 - vlastní jasnost norem – 12

Shrnutí

Publikace je výstupem projektu „Analýza strategií pedagogů a škol v oblasti komplexní podpory žáků se sociálním znevýhodněním v České republice a ve Slovenské republice“. Její text primárně prezentuje výsledky výzkumných aktivit, které jsou zacíleny na analýzu podmínek vztahu dětí se závažnou formou socializační odchylky (poruchou chování) k sociální normě a morálnímu jednání pod zátěží, v závislosti na emočním zpracovávání sociální situace. Výzkumný vzorek je konfrontován s dětmi stejného věku bez zmíněné diagnózy. Tím se v centru pozornosti výzkumu ocitají také faktory, které ovlivňují rozhodování těchto jedinců při volbě strategií s prosociálním i protisociálním potenciálem jinak, než je tomu u dětí s běžným socializačním vývojem.

V rámci teoretických východisek autor postupně seznamuje čtenáře se vztahem socializace, společenských norem, morálního soudu a morálního jednání. K vysvětlení problematiky a následnému uchopení strategie výzkumných aktivit jsou použity relevantní teorie, zde primárně například kognitivní teorie morálního vývoje, etc. V teoretické části je řešena problematika jedince se závažnou odchylkou v oblasti socializace, aplikujícího nepřijatelné sociální strategie dlouhodobě a opakovaně, včetně nástinu nastavení institucionální nápravné péče v ČR.

Ústředním bodem publikace je pak část textu věnovaná výsledkům výzkumu realizovaného ve dvou částech. Za prvé je to rovina morální volby strategií v jednání dětí s diagnostikovanou závažnou socializační odchylkou na úrovni poruchy chování. Za druhé se jedná o roviny emoční podmíněnosti volby těchto respondentů. V centru pozornosti byly hlavně emoční prožitky, dynamika reakcí, ale i souhrn vybraných postojů a volných rysů jedince. Dosažené výstupy jsou nadstandardně konfrontovány se závěry již publikovaných výzkumných aktivit, které souvisí se sledovanou problematikou. Zde se konkrétně jednalo o zjištění dosažená kvalitativním rozбором pedagogické dokumentace, ve kterých jsou vymezovány obecné i dílčí pedagogické aktivity (včetně obsahů, cílů a metod), avizované

školskými zařízeními pro výkon nařízené ústavní výchovy. Jedná se o aktivity, které mají mít potenciál mimo jiné systematicky a systémově pedagogicky rozvíjet a ovlivňovat morální kultivaci dítěte s diagnostikovanou závažnou socializační odchylkou (poruchou chování) a jeho osobnost v oblasti schopnosti působit a volit pod zátěží společensky přijatelné strategie.

Text slouží jako zdroj informací pro pedagogické nebo sociální pracovníky, kteří se podílejí na komplexním rozvoji dítěte se závažnou socializační odchylkou a jejichž úkolem je dále rozvíjet a korigovat dítě v oblasti potenciální aplikace sociálně přijatelných strategií a orientace ve světě.

V rámci výzkumných aktivit byla také postulována teorie „regresivní morální volby“, představující možné obohacení teorie kognitivního morálního vývoje.

Klíčová slova

Výchova, socializační odchylka, porucha chování, frustrační tolerance, odolnost, potřeba, zátěž, morálka, morální vývoj, morální jednání

Summary

This publication is the output of project named „The Analysis of Strategies of Pedagogues and Schools in Field of Complex Support of Pupils with Social Disadvantages in the Czech Republic and the Republic of Slovakia“. Its content primarily represents the results of investigative activities, which aim is the analysis of the following conditions: The relation of children, who have serious behavioural disturbance, to social norms and moral acting under burden. This all in dependency on their emotional processing of social situation. The investigated subjects are confronted with children of same age, but without the diagnosis just mentioned. Because of this, also further factors, which influence the decision-making process of these individuals (with the behavioural disturbance) – especially when they are about to choose a strategy with pro-social and also contra-social potential. Whereas regarding the children with normal social development, these factors influence them otherwise.

Within the framework of theoretical resources the author consecutively acquaints the readers with the relations of socialization, social norms, moral judgement and moral acting. To explain the issue and further use of strategy of the investigative activities, only relevant theories are used, such as cognitive theory of moral development, for example. Theoretical part deals with the problem issue of an individual, who has serious behavioural disturbance and applies unacceptable social strategies repeatedly and in the long term, including the outline of adjustment of institutional correctional care in the Czech Republic.

Central point of the publication is then part of a text, which undercovers the results of one investigation, which is realized in two parts. Firstly, there is a level of strategies of moral choice in acting of children with diagnosed serious social deflection in terms of behavioural disturbance. Secondly, there is a level of emotional contingent of choice, which affects these problematic respondents. The focus was mainly on emotional experience, dynamics of reaction, but at the same time even synopsis of selected attitudes and choice

features of an individual. Attained outputs are in addition confronted with conclusions of another investigative activities, which are related to the discussed topic and were already published. The method used in this part was concretely about detecting accomplished by analysis of pedagogical documentation. In these, there is an outline of both general and phased pedagogical activities (including contents, goals, and methods), which are advised by school facilities for an execution of ordered institutional upbringing. This concerns activities, which should have the potential to systematically pedagogically develop and influence moral cultivation of a child with diagnosed serious social deflection (behavioural disturbance) and its personality in terms of being able to choose pro-social strategies of choice even under burden.

The content itself then serves as a source of information for pedagogical or social employees, who partake in complex progress of a child with serious social deflection. Whereas their main task is to help these children to develop right and emend them in the field of potential application of socially acceptable strategies and orientation in the world in general.

Within the framework of investigative activities a theory of „Regressive Moral Choice“ was also postulated. This theory then presents possible enrichment of „Cognitive Moral Development“ theory.

Keywords

Education, socialization deviation, behaviour disorder, frustration tolerance, endurance, need, ballast, morals, moral development, moral conduct

Název: Vybrané aspekty sociálního formování jedince ve vztahu ke společenským normám a morálnímu jednání

Autor: PhDr. Arnošt Smolík, Ph.D.

Vědecký redaktor: doc. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.

Odborní recenzenti: Prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.
Doc. PhDr. Alena Kajanová, Ph.D.

Jazyková korektura: Jan Pérez - Dostál

Statistické zpracování: Mgr. Vlastimil Chytrý, Ph.D.

Grafická úprava: Ing. Lukáš Příbyl

Vydavatel: Pedagogická fakulta Univerzity J.E.Purkyně
v Ústí nad Labem

Místo a rok vydání: Ústí nad Labem 2016

Náklad: 200 výtisků

Rozsah: 120 stran

Tisk: OMP PF UJEP

ISBN: 978-80-7561-040-9