

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2022

Bc. Simona Tomšíková

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Převýchovný proces ve výchovném ústavu a jeho efektivita očima umístěných
mladých dospělých a odborných pracovníků

Diplomová práce

2022

Bc. Simona Tomšíková

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Simona Tomšíková**
Osobní číslo: **H20398**
Studijní program: **N0111P190001 Resocializační pedagogika**
Téma práce: **Převýchovný proces ve výchovném ústavu a jeho efektivita očima umístěných mladých dospělých a odborných pracovníků**
Téma práce anglicky: **The re-education process in an educational institution and its efficiency through the eyes of placed young adults and professionals**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Diplomová práce si klade za cíl zmapovat proces převýchovy probíhající ve výchovných ústavech. Práce se bude zabývat prostředky tohoto procesu a jeho následnou efektivitou. V teoretické části bude popsána institucionální výchova jako celek, nadále zde budou popsány jednotlivé typy a druhy zařízení. Část teoretická bude zaměřena také na historický vývoj institucionální výchovy v českých zemích. V návaznosti na institucionální výchovný proces zde budou popsány náležitosti spojené s chodem výchovného ústavu, tedy důležitost a náplň práce jednotlivých pracovníků, spolupráce výchovného ústavu s dalšími orgány a v neposlední řadě legislativní ukotvení v této oblasti. Výzkumné šetření bude prováděno kvantitativně. Metodou sběru dat bude dotazníkové šetření. Výzkumným vzorkem, v důsledku zkoumání rozsahu efektivy tohoto procesu budou umístění mladí dospělí a odborní pracovníci jednotlivých výchovných ústavů a pomáhajících profesí. Cílem výzkumu bude, za pomoci dotazníků zmapovat výsledek procesu převýchovného působení ve výchovných ústavech z pohledu umístěných mladých dospělých a odborných pracovníků.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- MILLIGAN, I. *Residential care is not social work! Social Work Education: The International Journal*, Vol. 17. NO.3. 1998. ISSN 0261-5479
- SLOMEK, Z. *Etopedie.* 1. vyd. Praha: UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky.* 3. vyd. Praha: SPN, 1977.
- STŘELEČEK, S. a kol. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy.* 1. vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.
- ŠKOVIERA A. *Dilemata náhradní výchovy.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.
- ŠVANCAR, Z. a BURIANOVÁ J. *Speciálně pedagogické problémy ústaoní a ochranné výchovy.* Praha: SPN, 1993.
- VOCILKA, M. *Výchovné ústavy.* MŠMT. Praha, 2001.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Albín Škoviera, Ph.D.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **1. května 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **1. května 2022**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D. v.r.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D. v.r.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 1. května 2021

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. X/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne

.....

Bc. Simona Tomšíková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych tímto poděkovala především vedoucímu mé diplomové práce, panu doc. PhDr. Albínu Škovierovi, PhD. za odborné vedení, cenné rady, poznatky a připomínky, které mi byly nápomocny při tvorbě této práce. Dále bych na tomto místě ráda poděkovala všem respondentům, kteří se podíleli na výzkumné části této diplomové práce.

ANOTACE

Diplomová práce si klade za cíl zmapovat proces převýchovy probíhající ve výchovných ústavech. Práce se bude zabývat prostředky tohoto procesu a jeho následnou efektivitou. V teoretické části bude popsána institucionální výchova jako celek, nadále zde budou popsány jednotlivé typy a druhy zařízení. Část teoretická bude zaměřena také na historický vývoj institucionální výchovy v českých zemích. V návaznosti na institucionální výchovný proces zde budou popsány náležitosti spojené s chodem výchovného ústavu, tedy důležitost a náplň práce jednotlivých pracovníků, spolupráce výchovného ústavu s dalšími orgány a v neposlední řadě legislativní ukotvení v této oblasti. Výzkumné šetření bude prováděno kvantitativně. Metodou sběru dat bude dotazníkové šetření. Výzkumným vzorkem, v důsledku zkoumání rozsahu efektivity tohoto procesu budou umístění mladí dospělí a odborní pracovníci jednotlivých výchovných ústavů a pomáhajících profesí. Cílem výzkumu bude, za pomoci dotazníků, analyzovat a zmapovat výsledek procesu převýchovného působení a jeho efektivitu ve výchovných ústavech z pohledu umístěných mladých dospělých a odborných pracovníků.

KLÍČOVÁ SLOVA

mladý dospělý, převýchovný proces, výchovný ústav, efektivita, odborný pracovník

TITLE

The reeducation process in an educational institution and its efficiency through the eyes of placed young adults and professionals.

ANNOTATION

The diploma thesis aims to map the process of re-education that takes place in youth detention centre. The thesis is going to discuss the means of this process and its consequent effectiveness. The theoretical part should describe institutional upbringing as a unit. Later, individual types of institutions should be discussed as well. The theoretical part should also cover the historical development of the institutional upbringing in the Czech lands. In connection to the institutional upbringing, there will be a description of necessities that are associated with the running of the youth detention centre, such as the importance and job requirements of individual employees, cooperation between youth detention centres and other spheres. Lastly, the legislation dealing with the issue should be presented as well. The research of the diploma thesis should be quantitative one. In addition, the methodology of data collection should be based on questionnaires. The research sample, i.e. young adults and professional staff of individual institutions, will be placed in educational institutions for the purpose of researching the effectiveness of this process. The aim of the research is to analyse and to map the result of re-education and its effectiveness in youth detention centres from the perspective of young adults and professionals.

KEYWORDS

young adult, the re-education process, youth detention centre, effectiveness, professionals

OBSAH

ÚVOD.....	11
TEORETICKÁ ČÁST	
1 VYMEZENÍ POJMŮ	13
2 PROCES SOCIALIZACE A RESOCIALIZACE	16
2.1 SOCIALIZACE.....	16
2.2 RESOCIALIZACE.....	17
3 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ A JEHO PŘÍČINY	18
3. 1 BIOLOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ TEORIE.....	22
3. 2 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ TEORIE	22
3. 3 SOCIOLOGICKÉ TEORIE.....	23
4 PŘEVÝCHOVNÝ PROCES	23
5 PROSTŘEDKY PŘEVÝCHOVNÉ PRÁCE	24
5. 1 REŽIMOVÁ OPATŘENÍ	25
5. 2 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDÍ	25
5. 3 PRÁCE	25
5. 4 HRA.....	26
6 METODY PŘEVÝCHOVNÉ PRÁCE.....	26
6. 1 PREVENCE.....	26
6. 1. 1 PRIMÁRNÍ PREVENCE.....	27
6. 1. 2 SEKUNDÁRNÍ PREVENCE	27
6. 1. 3 TERCIÁRNÍ PREVENCE.....	27
6. 2 REEDUKACE	28
6. 3 KOMPENZACE.....	29
6. 4 REHABILITACE	29
6. 5 DALŠÍ METODY POUŽÍVANÉ V PŘEVÝCHOVNÉM PROCESU.....	30
7 NÁHRADNÍ INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE	31
7.1 PREVENTIVNÍ VÝCHOVNÁ PÉČE	32
7. 2 PŘEDBĚŽNÉ OPATŘENÍ	32
7. 3 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA.....	33
7. 4 OCHRANNÁ VÝCHOVA.....	33
7. 5 PÉČE O DĚTI VYŽADUJÍCÍ OKAMŽITOU POMOC	33
7. 6 HISTORIE ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ PÉČE	34
7. 7 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ	35
7. 8 ORGÁNY SPOLUPRACUJÍCÍ S PŘEVÝCHOVNÝM ZAŘÍZENÍM.....	36

8 VÝCHOVNÝ ÚSTAV	37
8. 1 DŮVODY UMÍSTĚNÍ DO ÚSTAVNÍ PÉČE	38
8. 2 ORGANIZAČNÍ STRUKTURA PERSONÁLU VE VÝCHOVNÉM ÚSTAVU	39
8. 3 DISPOZICE PEDAGOGICKÉHO PERSONÁLU	40
PRAKTICKÁ ČÁST	
9 ÚVOD DO VÝZKUMU	42
9. 1 VÝCHOVNÝ ÚSTAV VELKÉ MEZIŘÍČÍ	42
9. 1. 1 ODLOUČENÉ PRACOVIŠTĚ JANŠTEJN	43
9. 1. 2 ODLOUČENÉ PRACOVIŠTĚ ŽDÁR NAD SÁZAVOU	43
9. 2 VÝCHOVNÝ ÚSTAV STRÍLKY	44
10 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	45
10. 1 STANOVENÍ HYPOTÉZ	45
10. 2 METODA SBĚRU DAT	46
10. 3 STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	46
10. 4 REALIZACE SBĚRU DAT	47
11 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT	47
11. 1 JEDNOTLIVÉ ODPOVĚDI A GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	47
11. 1. 1 CHARAKTERISTIKA A VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU Č. 1	48
11. 1. 2 CHARAKTERISTIKA A VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU Č. 2	64
11. 2 STATISTICKÉ OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	78
12 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	85
13 DISKUZE	89
ZÁVĚR	91
SOUPIS POUŽITÉ LITERATURY	92
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	98
SEZNAM GRAFŮ	99
SEZNAM TABULEK	99
SEZNAM OBRÁZKŮ	100

ÚVOD

Věřím, že téma ústavní výchovy dokáže vzbudit v lidech několik druhů emocí, do kterých spadají i ty negativní. Institucionální výchova je až tou poslední možností, co se způsobu řešení péče o ohrožené dítě týče, ať už z důvodu vytržení dítěte z jeho přirozeného prostředí či z důvodu separace dítěte od jeho rodinných příslušníků. Můžeme se také setkávat s názory, že díky těmto krokům dochází u dítěte k deprivaci. Pravdou však je, že dítě se potýká s deprivací již daleko předtím, než je do zařízení umístěno. Jedinci umístění do institucionální péče jsou ve svém rodinném prostředí vystavováni sociálně patologickým jevům, díky čemuž se nejčastěji setkávají jak se sociální, tak s citovou a kognitivní deprivací. Následné jednání a chování těchto jedinců velice často neodpovídá normám naší společenské skupiny. Pokud nejsou nejbližší rodinní příslušníci schopni s tímto stavem náležitě pracovat, přichází na řadu institucionální péče, při které dochází k nezbytné psychologické a etopedické intervenci. Skladba pracovníků v těchto zařízeních je tvořena odborníky s několikaletou praxí, vysokou frustrační tolerancí a odolností vůči stresovým situacím. Pracovníci jsou tak díky tomu schopni s deprivovanými jedinci náležitě pracovat, představovat jim nové možnosti, kompenzovat, motivovat a rozvíjet.

Cílem této diplomové práce je, s oporou o odbornou literaturu zanalyzovat proces převýchovy ve vybraných výchovných ústavech a zjistit, zda a jak je převýchova efektivní z pohledu mladých umístěných jedinců a pracujících odborníků.

V teoretické části bude tedy zejména popsáno, co přesně lze považovat za převýchovu, za jakých okolností k ní dochází, kdo je způsobilým „převychovatelem“, jaké prostředky a metody jsou během tohoto procesu využívány a v jakých zařízeních může proces převýchovy probíhat. V části empirické se budu zaměřovat již na samotný sběr dat pomocí dotazníkového šetření, jejich následné vyhodnocení a interpretaci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ

Jelikož se tato práce zaměřuje, mimo jiné na efektivitu procesu, přijde mi na místě si pojem **efektivita** trochu přiblížit. Dle Průchy (1996) se tento pojem v pedagogické sféře velice často překrývá s pojmem *kvalita*, proto záleží zejména na kontextu, ve kterém se termín užívá. V českém jazyce je pojem efektivita také často nahrazován pojmem *efektivnost*. Dle Janíka (in Janíková, Vlčková, 2009) vyjadřuje přípona *-ita* nějaký momentální stav, kdežto přípona *-ost* vyjadřuje stav trvalý. Každopádně, oba pojmy mají ve svém základu efekt, který odkazuje na nějaké důsledky, následky, výsledky a účinky. Často je ukazatelem vztahu mezi výsledkem a tím, co daný výsledek zapříčinilo a ovlivnilo. V edukačním procesu se nejčastěji jedná o konkrétní konečné výstupy, tedy znalosti žáků a studentů na konci výukového období, počet přijatých žáků do dalšího studia, uplatnění v oboru atp. Efektivita je ovlivňována několika proměnnými, na které je potřeba dávat během hodnocení pozor. Důležitou roli při hodnocení hrají samotné procesy, které jsou efektivní pouze tehdy, vedou-li k požadovaným výsledkům, jinými slovy k předem stanoveným cílům. Abychom mohli dále hodnotit, zda byl proces efektivní je potřeba věnovat pozornost také porovnání vstupů a výstupů. Vrátím-li se ke kvalitě, autoři Starý a Chvál (in Janíková, Vlčková, 2009) nehovoří o překrývání těchto pojmů, nýbrž o prolínání. V jedné sféře může být efektivita považována za součást kvality, zejména v pedagogické práci, kdy je efektivita metod jedním z ukazatelů kvality. Ve sféře druhé pak kvalita vystupuje jako součást efektivity či jako parametr ovlivňující efektivitu.

Dalším důležitým pojmem, vztahujícím se k této práci je pojem **výchova**, který bývá nejčastěji definován jako proces záměrného působení na jedince, s cílem rozvíjet jeho rozumové a citové schopnosti a dosahovat jistých změn v jednotlivých složkách jeho osobnosti. Bendl (2015) hovoří o výchově jako o formování a utváření osobnosti člověka, a proto pojímá tento pojem více způsoby. Výchovu popisuje jako proces systematicky řízený vychovatelem, proces, na kterém se vychovávaný jedinec aktivně podílí či jako proces, ve kterém na sebe vychovávaní a vychovávající vzájemně působí.

V pedagogické praxi se na výchovu velmi úzce váže také pojem **vzdělávání**, který bývá nejčastěji definován jako proces organizovaného přejímání dosavadních

zkušeností lidstva a hodnotových systémů společnosti, osvojování poznatků a žádoucího chování.

V této práci se nadále budu zmiňovat o **mladých dospělých** či o **mládeži**, která tvoří poměrně rozsáhlou skupinu, jež zaujímá ve společnosti své specifické postavení. Někteří autoři hovoří o mládeži jako o skupině lidí ve věku 12-20 let, jiní tuto skupinu nazývají **dospívajícími** a charakterizují ji věkovým rozpětím 15-24 let, avšak všichni se shodují s tvrzením, že se jedná o sociální skupinu charakterizovanou přechodem mezi dětstvím a dospělostí. Dospívání je zpravidla dále děleno na období puberty a adolescence, kterou Macek (2003) rozlišuje na časnou, střední a pozdní. Pro jednotlivá období jsou svým způsobem charakteristické určité rysy chování, kdy se jedinci snaží odlišit od svého okolí, ať už stylem oblékání, mluvou, preferovanou hudbou apod. Jde především o hledání a nalézání své vlastní identity a jedinečnosti. Za posledních 100 let došlo ve vyspělých státech k několika změnám, které se např. dotýkají zkráceného období dětství a odkladu počátku dospělosti. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) dále však zůstává otázkou, zda se ke zrychlenému nástupu adolescence pojí i zrychlený duševní vývoj. Nejspíše i z tohoto důvodu není období adolescence jednotně vymezeno. Dle Vágnerové (2012) je v životě adolescenta významným sociálním mezníkem dokončení povinné školní docházky a výběr pracovního uplatnění. Důležitou roli v tomto období zaujímají, dle autorky také vrstevnické skupiny, se kterými se jedinec identifikuje, nachází v nich podporu a bezpečí. Trpišovská s Vacínovou (2006) se zmiňují také o tom, jak je v tomto období charakteristická uzavřenost, a to převážně u chlapců, kteří svému okolí neradi projevují vlastní emoce, jelikož je v mnoha případech sami nechápou či se bojí nepochopení, popř. výsměchu. Osobnost adolescenta tedy prochází značným vývojem ovlivněným různými sociálními, biologickými a psychickými změnami, dochází také k rozvoji či kompletní změně struktury doposud stávajících vlastností. Dospívající v tomto období zkrátka začíná objevovat sám sebe, svou identitu a místo ve společnosti. Často při tomto hledání dochází k různému druhu experimentování, jeho jednání je ovlivněno emocemi, úspěchy i neúspěchy, zklamáním, pochybnostmi, sebehodnocením, proměnlivou a kolísající mírou sebepojetí a sebedůvěry. Jedinci se často podrobují nežádoucím hodnotám a požadavkům vrstevnických skupin, čímž upevňují své sebevědomí a hledají tak své uplatnění v některé ze sociálních rolí. Dle Bakošové (1994) patří mezi nejčastější projevy dospívajících také častá změna nálady,

ukvapené rozhodování, přehnaná kritičnost, ať už vůči sobě či druhým, vyšší zájem o opačné pohlaví či např. tendence upoutat na sebe pozornost. Výchova je proto v tomto období poněkud obtížnější, jelikož nastává rozpor mezi nedokončeným rozumovým a tělesným vývojem. Mezi vychovávajícím a vychovávaným často vznikají konflikty z důvodu nevhodného projevu, následnými příkazy či zákazy, pocitu nedostatečné péče v citové oblasti atp. Jak tvrdí Labáth (2001) pracující s mládeží by měl velice dobře znát procesy probíhající v jednotlivých etapách období, rozumět jim a umět pracovat s pozitivním potenciálem dospívajícího.

Stále tu píší o výchově, avšak kdo nese za onu výchovu zodpovědnost? Poslední dobou se zvyšují nároky, co se výchovného působení týče, na pedagogické pracovníky, a to zejména na učitele, kteří jsou s dětmi a dospívajícími v úzkém kontaktu nemalé množství času. Giddens však v této spojitosti hovoří o rodině, jakožto o skupině „...*osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědni za výchovu dětí*“ (Giddens, 1999, s. 156). Dítě se do této skupiny osob narodí a okamžitě se stává, ve většině případů jejím členem. Rodina a rodinné prostředí na něj působí a formuje jeho osobnost, napomáhá mu, prostřednictvím uspokojování těch nejzákladnějších potřeb, osvojování hodnot a norem k tomu, aby se stal plnohodnotným členem společnosti.

Kraus (2015b) uvádí hned několik funkcí, které by měla každá rodina zastávat. Jedná se zejména o funkci **biologicko-reprodukční**, která má význam nejen pro jedince, ale také pro společnost. Dále funkci **sociálně ekonomickou**, která obsahuje řadu aspektů, avšak tou základní je předávání smyslu pro práci. Dále funkci **socializačně výchovnou**, která spočívá především v procesu začleňování jedince do společnosti, **funkci ochrannou**, jež tkví v zabezpečení hygienických, zdravotních, a biologických potřeb všem členům této skupiny, a v neposlední řadě funkci **emocionální**, která je nezastupitelná. Dle Krause (2015b) dokáže rodina jako jediná vytvořit a poskytnout natolik důležité citové zázemí, pocit lásky, bezpečí, jistoty, podpory, pomoci a vzájemné důvěry.

Dunovský (1986) následně rozlišuje dle funkčnosti čtyři typy rodin – rodinu **funkční**, která podporuje správný vývoj dítěte. Dále rodinu **problémovou**, jež vykazuje jemné odchylky, avšak vývoj dítěte a rodinný systém jako takový není vážnějším způsobem ohrožen; rodinu **dysfunkční**, která již vykazuje vážnější poruchy

některých funkcí, a tím pádem ohrožuje či dokonce poškozuje dítě a jeho vývoj. A v neposlední řadě rodinu **afunkční**, která kompletně přestává plnit základní funkce a povinnosti vůči dítěti. Tento typ rodiny dítěti neprospívá, naopak ho může ohrožovat v jeho samotné existenci. Sanace rodiny již není možná a je nutné zabezpečit vývoj dítěte na místech, kde o něj bude, v tomto ohledu dobře postaráno

V případě, že rodina neplní některé či žádnou z výše zmíněných funkcí, dle Dunovského (1986) konkrétně funkci emocionální, kdy je dítě připraveno o pocit bezpečí a jistoty, je ohrožen i jeho socializačně-výchovný proces. Následně může také dojít k poruchám v oblasti vývoje dítěte, které ho mohou negativně ohrozit a přispět k tzv. rizikovému chování.

2 PROCES SOCIALIZACE A RESOCIALIZACE

2.1 SOCIALIZACE

Sollárová (2008) popisuje pojem socializace jako proces, ve kterém si jedinec osvojuje chování, vlastnosti, dovednosti, hodnoty a normy, které preferuje daná společnost. Hartl definuje socializaci jako „*postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace*“ (Hartl, 1993, s. 194). Kořa (2018) hovoří o identifikaci jako o tzv. počátku identity, již se více zabýval např. Erikson. Identifikaci, popisuje dále jako sociální proces, během kterého si už jako děti volíme dospělé, jejichž chování se snažíme napodobit. Kořa (2018) dále hovoří o výsledku tohoto procesu, tedy o dosažení tzv. individuální identity. Erikson o tomto procesu hovoří jako o utváření tzv. Self. „*teré lze definovat jako individuální a vědomou zkušenost vyznačující se zřetelnou odlišností osobní identity oddělené od ostatních lidí a jejich myšlení*“ (Kořa, 2018, s. 20). To, jak sami sebe vnímáme a vidíme, je dle něj reflexí našich představ o tom, jak nás vidí a soudí druzí a jakým způsobem následně vnímáme a prožíváme jejich reakce. Jednotlivce či malé skupiny, které takto ovlivňují naše chování a dávají smysl našemu Self, označujeme jako činitele socializace.

Jedinec se většinou v období adolescence odklání od tzv. primární referenční skupiny, tedy rodiny a snaží se dosáhnout jisté míry samostatnosti mezi skupinou svých vrstevníků a přátel. Violas (in Jedlička, 2015) považuje za druhou nejdůležitější formu socializace, hned po té rodinné, působení školní instituce a školního prostředí na jedince. Škola v tomto ohledu zastává několik funkcí; mezi ty základní patří např.

funkce vzdělávací a výchovná, dále funkce ochranná, kvalifikační, selektivní a resocializační. Během povinné školní docházky se dle Koti (2018) v jedinci formuje, mimo jiné světový názor, vlastenecká hrdost, úcta a loajalita, ale také lidské a etické hodnoty. Existují zde však i mechanismy, jejichž prostřednictvím jsou předávány celé řady návyků a dovedností a jejichž přítomností si mnohdy ani nejsme vědomi. Tyto dovednosti a návyky lze také nazvat jako skryté kurikulum a zařadit sem můžeme např. zdravení vyučujícího povstáním z lavice, dodržování kázně, přezouvání se, žádost o slovo zvednutím ruky, ale také různé způsoby opisování a klamání, napovídání, sepisování a posílání tajných psaníček spolužákům apod. Toto skryté kurikulum v jedinci vytváří respekt k pravidlům a k mezilidským vztahům, zkrátka jistou soustavu návyků, které si nadále jedinec odnáší do společenského života. Tyto výchovně-vzdělávací instituce nesou určitý druh odpovědnosti za přípravu jedince pro jeho následné zaměstnání, jehož prostředí má také jistý vliv na proces socializace, ale také na svět práce a užitečnost pro společnost celkově. Ne vždy, a především ne pro každého je začleňování do skupin v novém zaměstnání jednoduché. V zaměstnání se opět učíme novým pravidlům a normám, setkáváme se s novými druhy odměn a trestů a velice často se z tohoto důvodu uchylujeme k jednání a chování, které je v rozporu s našimi osobními normami a morálními hodnotami.

V neposlední řadě je důležité zmínit také masová komunikační média, kterými je proces socializace ovlivňován čím dál více. Nejenže lidé již od velmi nízkého věku tráví mnoho času na internetu, sledují televizní pořady, hudební videoklipy či reality shows doprovázené televizními reklamami, ale mnohdy nedokáží odlišit jaké poskytované a propagované informace jsou pravdivé a co je tedy norma.

2.2 RESOCIALIZACE

Dalším a velice důležitým pojmem, který se váže k danému tématu, je pojem resocializace. Hartl (1993) definuje tento pojem jako opětovnou socializaci někoho, kdo si prošel dlouhodobou ústavní, vězeňskou či léčebnou péčí. Dle Škoviery (2021) však není zcela tak jednoduché tento pojem definovat. Samozřejmě se ztotožňuje s odbornou definicí a chápáním tohoto procesu, jakožto s pozitivním navrácením člověka po určitém výkonu trestu do většinové společnosti, ale poukazuje také na poněkud širší pojetí pojmu. Např. Jandourek také chápe šíři tohoto pojmu a resocializaci definuje jako snahu zapojit do společenského života jedince, „...*který už kdysi socializačním procesem prošel a z nějakého důvodu byl z daného společenství*

vyřazen. Děje se tak např. po vstupu do nové životní fáze různého typu (adolescence, stáří jako poslední životní fáze), nové zaměstnání, invalidita kvůli tělesnému nebo duševnímu postižení, emigrace), po propuštění z výkonu trestu nebo výchovného zařízení. Jedinec může s procesem resocializace souhlasit, nebo mu záměrně odporovat, v čemž hraje mj. velkou roli vliv a otevřenost nového prostředí a vazby na prostředí staré.“ (Jandourek, 2001, s. 204). Jandourkova definice tedy, jak si lze všimnout nabízí celý výčet životních situací, kterých se ona resocializace může týkat a já bych zde chtěla zmínit také Šándorovou (in Škoviera, 2021), která do procesu resocializace zahrnuje i péči, pomoc a podporu rozvoje dítěte s vývojovým opožděním či postižením.

V návaznosti na Jandourkovu definici Škoviera (2021) nadále resocializaci popisuje jako takový proces aktivizace, podpory a obnovování sociálního chování jedince, jehož socializace je dle většinové společnosti problematická, který mu napomáhá ke společensky přijatelnému žití. V tomto ohledu má na úspěšný proces vliv především přímá odborná pomoc, ať už se jedná o sociálního pracovníka, adiktologa, speciálního pedagoga či psychoterapeuta, dále příslušné komunitní služby, komunitně organizované aktivity apod. Úspěšnost samozřejmě ovlivňuje také jedincův osobní přístup a otevřenost k pozitivním změnám a naději k lepší budoucnosti, zájmu oprostít se od jakéhosi „...zavíslého“ člena komunity ke „svobodnému“ členovi komunity“ (Škoviera, 2021, s. 14). Resocializace by tedy neměla být chápána pouze jako náprava či prostředek vedoucí ke změně původní socializace, ale také jako podpora socializace, ke které prostřednictvím standardních postupů, z určitého důvodu nedochází.

3 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ A JEHO PŘÍČINY

Dle Miovského (2010) se pod tímto pojmem skrývá veškeré chování, při kterém dochází k nárůstu výchovných, sociálních a zdravotních rizik jak pro samotného jedince, tak pro společnost. V dnešní době tento pojem nahrazuje dříve využívaný termín „sociálně patologické jevy“. Dle Moravcové (2015) je během dospívání jistá míra výskytu tohoto typu chování považována za součást vývoje a chápe ho spíše tedy jako jistý předstupeň pozdějších rizik. Samotná definice pojmu, která se využívá především v resortu školství zní takto: „*Pojem rizikové chování zahrnuje rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální*

nebo psychologické fungování jedince a /nebo ohrožují jeho sociální okolí. Rizikové chování představuje různé typy chování, které se pohybují na škále od extrémních projevů chování „běžného“ (např. provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování na hranici patologie (např. nadměrné užívání alkoholu, cigaret, kofeinu či nelegálních drog, násilí)“ (MŠMT ČR, 2013, s. 9). Kabiček (2014) v tomto ohledu nadále hovoří o třech projevech rizikového chování, a to o zneužívání návykových látek, projevech v oblasti reprodukční (předčasný sexuální život, střídání partnerů, přenášení pohlavních nemocí, předčasné rodičovství) a v neposlední řadě projevech v oblasti psychosociální, které zahrnují především chování problémové, delikventní, agresivitu a kriminalitu. MŠMT ještě navíc uvádí neplnění školních povinností a negativní působení sekt. Je také téhož názoru, že experimentování s rizikovými způsoby chování je v období dospívání do jisté míry, tedy dokud nepřekročí hranici zákona tolerováno. Problém však nastává, pokud toto chování ani postupem času nevyumizí a pokud si dospívající nejsou schopni uvědomit, že takové chování a jednání může mít podstatu trestného činu. V této chvíli už hovoříme o tzv. **poruchovém chování**, během kterého jedinec „zpravidla nepocituje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání“ (Vojtová, 2008, s. 78-79). Společnost občas tento termín zaměňuje s pojmem „problémové chování“ avšak každý z těchto pojmů nese rozdílnou definici. U **problémového chování** se jedná o propojenost jednotlivých projevů rizikového chování (Valenta, 2014) a zásadní rozdíl tkví v tom, že si je jedinec těchto projevů velice dobře vědom a chtěl by je odstranit. Rozdíly nadále vnímáme v několika základních aspektech, a to především v časovém období a intenzitě nežádoucích projevů chování, v motivaci a ve způsobech podpory a intervence jedince.

Valenta definuje poruchy chování jako „trvalý (alespoň šest měsíců) či opakující se obraz disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální očekávání přiměřená věku.“ (Valenta, 2014, s. 134). Základními diagnostickými vodítky dle něj mohou být projevy krutosti vůči lidem či zvířatům, ničení majetku, zakládání ohňů, trvalá silná neposlušnost, opakované lhaní, krádeže atd. Sobotková (2014) se s tímto tvrzením ztotožňuje a řadí sem také vandalismus, šikanu, kyberšikanu a násilné chování, rizikové chování na internetu, v dopravě, rizikové sexuální chování, závislostní chování, extremismus, rasismus, xenofobii, antisemitismus a intoleranci, extrémně rizikové sporty, hazardní aktivity, ale také nezdravé stravovací návyky.

Dle výčtu si lze všimnout, že na rizikové, problémové, a především poruchové chování existuje několik charakteristik a různých úhlů pohledů. Podobně tomu tak je i u klasifikace jednotlivých poruch výše zmíněného chování. Běžně se setkáváme se členěním poruch chování z hlediska pedagogického, psychologického, sociálního, medicinského atd. Tím nejznámějším zástupcem je, dle mého názoru klasifikace MKN-10, která je určena především lékařům a psychologům, vydána Světovou zdravotnickou organizací (WHO). Jednotlivé poruchy jsou zařazeny v kapitole číslo V s názvem „Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání“ a dále označeny příslušnými kódy v rozmezí F90-F98.

Od 1. ledna 2022 vyšla v platnost jedenáctá revize, tedy MKN-11, která přináší několik obsahových i technických změn. Jsou zde doplněny položky klinického rázu, tato revize obsahuje také hned několik nových kapitol a rozšiřujících kódů. Mimo jiné je tato revize primárně dostupná v elektronické podobě, umožňuje tedy pokročilejší analýzu na úrovni klinických informačních systémů a napomáhá v porovnávání a standardizaci zdravotnických dat.

Dalším významným dokumentem je také DMS-5, tedy diagnostický a statistický manuál. Jedná se o klasifikační systém, který poskytuje základní přehled diagnóz psychických poruch a souvisejících poruch či onemocnění. Z důvodu jeho podrobnosti se využívá zejména jako rozšiřující a doplňující složka k již výše zmíněné Mezinárodní klasifikaci nemocí.

Na základě několika aspektů lze, dle Bednaříka (2004) rozdělit mladistvé, které více inklinují k rizikovému chování do několika následujících skupin:

- Děti z bohatých rodin, jimž rodiče z důvodu pracovní vytíženosti věnují nedostatek svého času. Děti si sice díky finančním prostředkům získávají vysoké postavení a uznání v sociálních skupinách, avšak mohou velice často pociťovat citové zanedbání a osamělost. Mimo jiné se setkávají s problémem navazovat trvalé vztahy s hlubším citovým poutem, navazují tedy pouze vztahy povrchní, v krajních případech doprovázené s častou konzumací alkoholu, drog či dokonce promiskuitou.
- Děti z ekonomicky slabších rodin, jejichž rodiče jsou nezaměstnaní. Děti bývají velice často v málo podnětném prostředí.

- Děti bez organizovaného volného času, kdy děti po vyučování zůstávají převážně bez dozoru. Matoušek (2003) je toho názoru, že tyto skupiny dětí se převážně uchylují k televizním pořadům či jiným komunikačním médiím, které nabízejí velice nereálně představy o skutečném světě.
- Děti, jejichž rodiče jsou závislí na alkoholu či jiných návykových látkách nedostávají potřebnou emoční, ekonomickou a velice často ani ochrannou podporu rodičů. Závislý jedinci totiž projevují ke svým blízkým nízkou starostlivost, naopak mohou inklinovat k agresivnímu chování vůči svým potomkům.
- Romské děti a mládež, které často žijí v málo podnětném prostředí, které je separuje od většinové společnosti.
- Děti v institucionální péči, které mívají např. nedostatek soukromí. Velice často dochází k tomu, že se zde plně nerozvíjí jejich samostatnost, chybí jim kvalitní blízký vztah s dospělým jedincem a postrádají přítomnost vzorů, se kterými by se mohli identifikovat.
- Mládež, která opouští výchovná či nápravná zařízení a jejíž ohrožení plyne z ekonomického znevýhodnění a následné sociální izolace.
- Stejným způsobem je ohrožena také skupina dospívajících/mladých dospělých, s nedokončeným vzděláním a následnou obtížností hledání vhodného zaměstnání.

Příčin vzniku rizikového chování může být nespočet. Na vzniku se totiž podílí jak faktory vnitřní, kam řadíme především dědičnost, pohlaví, psychopatii či tzv. syndrom hyperaktivity, tak faktory vnější, kam řadíme vliv prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Kalibán (1968) dále řadí do skupiny mravně narušené mládeže jedince s neurotickými problémy, jedince s psychotickým vývojem, duševním či jiným postižením, jedince s lehkou mozkovou dysfunkcí a jedince, u kterých přetrvává nevyrovnanost v období puberty a adolescence.

Pro vysvětlení a objasnění příčin vedoucích ke vzniku a rozvoji tohoto chování využívají odborníci řadu teoretických přístupů, které vychází z několika hledisek, obecně však zaznamenáváme tři základní přístupy – biologicko-psychologický, sociálně psychologický a sociologický.

3. 1 BIOLOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ TEORIE

Základní biologickým faktorem souvisejícím s pravděpodobností abnormálního chování je pohlaví. Fischer a Škoda (2014) ve své publikaci uvádějí poměr 10:1, ve kterém se muži oproti ženám dopouští delikventního až kriminálního jednání a chování. Tendence agresivity je připisována mužskému hormonu, tedy testosteronu, ale také potřebě „*agresivního a sociálně dravého jednání pro dosažení seberealizace*“ (Fischer, Škoda, 2014, s.171). Dalším významným faktorem je věk, dle výzkumů se většina vězeňské populace pohybuje ve věku do 26 let, recidivisté pak do 30 let.

Nejznámější teorie, která klade důraz na biologické aspekty vychází z Goddardova pojetí **oligofrenie**. Dle jeho studie je jednou z hlavních příčin delikventního chování jedinců jejich nízká úroveň mentálních schopností. Jedinci s nižšími rozumovými schopnostmi nedokáží objektivně posoudit situaci a zvážit jak důsledky, tak následky svého jednání. Z hodnocení zděděných duševních a tělesných vlastností vychází i tzv. **konstituční teorie**. Kretschmer a později také Sheldon dospěli na základě analýzy patologických případů ke čtyřem základním tělesným typům, ke kterým následně přiřadili konkrétní psychické vlastnosti, společně s mírou tendence k páchání delikventních a kriminálních činů. S významnými poznatky přišli také antropolog Hooton či Lombroso, se svou **teorií rozeného zločince**.

V současnosti od těchto teorií odborníci lehce upouštějí a zaměřují se především na studium genetických anomálií, tedy na fyzické aspekty psychologických nemocí a poruch, na biologickou podmíněnost poruchy pozornosti s hyperaktivitou, na vliv léčiv na psychologii člověka, na změny ve vývoji autonomního a centrálního nervového systému atp. Čím dál větší skupinu delikventů totiž tvoří jedinci, kteří trpí disociální poruchou osobnosti, ale také jedinci s emočně nestabilní poruchou osobnosti (Fisher, Škoda, 2014).

3. 2 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ TEORIE

I psychologické teorie vidí původ sociálně patologického chování v psychice člověka a na deviace nahlíží jako na nemoc, kterou je potřeba léčit. Nejznámější psychologické teorie vychází z koncepce, že deviace není nikoliv dědičná, ale je výsledkem dětské socializace. Touto koncepcí se zabýval např. Bowlby ve své **teorii attachmentu**. Dalšími významnými teoriemi jsou také Eyseneckova, posléze

Bronnerova a Healyho **teorie sociálního učení**, Colningerova **teorie charakteru a temperamentu**, Waltersova a Whiteova **teorie odlišného kognitivního stylu** a Kohlbergova **teorie morálního vývoje**.

3.3 SOCIOLOGICKÉ TEORIE

Sociologické teorie se zaměřují na souvislost chování v několika společenských kontextech a situacích. V současnosti se setkáváme s **teorií kulturního přenosu**, která se zabývá myšlenkou, že ono deviantní chování vzniká v subkulturách, ve kterých je však považováno za normální. Až interakce s lidmi z jiných subkultur z něj dělá abnormalitu. Dalším významným představitelem je Sutherland, se svou **teorií diferenciatní asociace**, Durkheim a jeho **teorie anomie**, Coheno s **teorií subkultur** či Lemert se známou **teorií labelingu**.

Velice hezky se o těchto složkách zmiňuje ve své publikaci také Vojtová (2008), která sem řadí mj. také předčasný porod, úrazy při porodu, chronické onemocnění, omezenou schopnost k řešení problémů malou sebeúctou, absenci rodičovského vzoru, neprožitou spokojenost a pohodu, rizika způsobená rodinou, působení školního prostředí ve spojitosti s kladenými nároky na dítě, kolektiv, kázeňské prostředky atp.

4 PŘEVÝCHOVNÝ PROCES

S převýchovným procesem se setkáváme jak ve speciálních výchovných zařízeních pro děti a mládež, v rámci resortu Ministerstva školství, tak v zařízeních spadajících pod hlavičku Ministerstva vnitra, například v oblasti vězeňství pro mladistvé a dospělé. Předmětem převýchovy je tedy jedinec s konkrétní poruchou chování, u kterého se během procesu kompenzuje rodinné nevhodné prostředí, ruší se navyklá schémata jednání, upravují se názory, přesvědčení, hodnoty, postoje a zároveň se vytváří nové náhledy a budují se nová schémata jednání odpovídající sociální normě. Během procesu je kladen důraz především na individuální přístup, odborník vychází z pochopení charakteristiky narušené sociální funkce jedince, jednotlivých souvislostí v osobní anamnéze, znalostí, dovedností, schopností a možností jedince, zkrátka z jeho důkladné odborné diagnostiky.

Slomek nadále vychází z tvrzení, že. „*u procesu převýchovy nejde o jednoduchý etapový proces, neprobíhá ve smyslu překonání dřívějšího a pak budování nového, ale je to záležitost dlouhodobá, ovlivňovaná řadou prolínajících se okolností (včasnost zahájení převýchovné práce, doba fixace nevhodného chování, spolupráce či nespoleupráce rodiny, zkušenosti, osobnostní výbava apod.)*“ (Slomek, 2006, s. 14-15). Já si dovoluji zmínit několik dalších indikátorů ovlivňujících tento proces. Důležitou roli zde hraje samozřejmě věk jedince, díky kterému jsou, mimo jiné vymezeny instituce podílející se na procesu převýchovy. Zřetel musí být brán také na druh a intenzitu poruchy chování, jelikož se dle těchto faktorů nadále vymezuje vhodná péče, tedy přechodná, léčebná, metodou poradenství či na úrovni ústavní péče.

Jelikož se jedná o dvoustranný proces probíhající současně, během kterého by měl být jedinec především inspirován a motivován, aby nadále docházelo k rozvoji jeho osobnosti a k přijímání takových postojů, hodnot a myšlenkových stereotypů, díky kterým je omezeno jedincovo deviantní chování, zmíním zde Slomkovo (2006) rozdělení jednotlivých fází převýchovného procesu. Počáteční fází je seznámení jedince s požadavky, ve které sehraává svou nedílnou roli úroveň motivace a způsob komunikace. V zařízeních bývá tato fáze charakterizováno jako vstupní neboli adaptační. Další fází je již realizace požadavku v přímé praktické činnosti, tedy samotná tvorba nových návyků. Odborník vydává pokyny, jsou stanoveny režimové záležitosti, požadavky na plnění povinností, a především je definována jednotnost nároku. Následně dochází k důslednému uplatňování individuálního přístupu během procesu vysvětlování a přesvědčování, díky kterému, může a nemusí dojít k postupnému vnitřnímu přijetí požadavku svěřencem (dosažení této etapy je opět ovlivněno okolnostmi jako jsou především věk, doba zahájení převýchovy z hlediska dosavadní fixace nevhodných způsobů jednání, vztahové záležitosti atd.).

5 PROSTŘEDKY PŘEVÝCHOVNÉ PRÁCE

K dosažení viditelných postupů při procesu převýchovy využívá odborník několik forem činností. Výstupy následně hodnotí v kontextu situace a své poznatky reflektuje s převychovávaným jedincem – upozorňuje na nedostatky, oceňuje snahu, hodnotí pokroky, podporuje, motivuje atd. Takové formy činnosti jsou označovány

jako prostředky a nejčastěji sem řadíme režimová opatření, výchovné prostředí, práci a hru.

5. 1 REŽIMOVÁ OPATŘENÍ

Jedním z nejvýznamnějších prostředků je systém pravidel, norem a nařízení. Autoři se shodují, že by měl mít převychovávaný jedinec jasně stanovené hranice, při jejichž překročení následuje forma sankce. O toto výchovné opatření by se měl opírat každý výchovný systém, převychovávaní jedinci často pochází z deformovaného prostředí bez hranic, proto je důraz na režimové prvky kolikrát nutností. Dle Jánského (2001) tato jasná organizační struktura, opírající se o pravidelný a pevný režim nejenže vymezuje požadované hranice, ale také dává jedincům s deprivacími projevy pocitu jistoty a bezpečí.

5. 2 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDÍ

Prostředí odehrává svou roli v jakémkoliv výchovném procesu. V každé situaci dochází ke vzájemné interakci mezi vychovatelem, vychovávaným (v našem případě převychovávaným) a prostředím. Ono prostředí výchovného zařízení, a tedy i klima, samotný personál, umístění jedinci a lokalita přímo ovlivňuje průběh a kvalitu převýchovného procesu.

5. 3 PRÁCE

Dle Čápa a Mareše (2001) fyzická aktivita pozitivně ovlivňuje charakterové vlastnosti jedince, posiluje jej v pracovních činnostech a podporuje jeho kladný postoj k práci, mimo jiné také rozvíjí své myšlení, využívá svůj intelekt a odborné vědomosti, samostatnost či naopak týmovou spolupráci. Překážky, se kterými se jedinec během fyzické práce setkává jsou pro něj lépe uchopitelné a oproti „skrytým“ překážkám práce psychické se s nimi lépe vyrovnává. Ruku v ruce jde i fakt, že u fyzické práce se setkáváme s měřitelnými, a hlavně viditelnými výsledky, které poskytují jedinci okamžité uspokojení. Na efektivitu tohoto prostředku má však vliv ona účinnost, a především smysluplnost prováděné práce. Autoři jsou taktéž zastánci názoru, že bychom se, jakožto vychovávající osoby měly vyvarovat trestáním prací, jelikož „...práce uložená za trest, v klimatu napětí, strachu, nenávisti apod. může vyvolávat negativní postoj a jiné nepříznivé účinky.“ (Čáp, 2001, s. 283)

5. 4 HRA

Hraní her je veřejnosti známo především za účelem relaxace, uvolnění napětí, avšak díky jednotlivým druhům her se v osobnosti aktivně účastnícího se jedince formují a rozvíjí různé oblasti. Jako příklad uvedu intelektové schopnosti a dovednosti, volní vlastnosti, odolnost k zátěži, sociální dovednosti, estetické vnímání, rozvíjení emocí, senzomotorických dovedností a schopností, ale také zdravé prosazování, sebeovládání a s tím spojené zvládání afektivních projevů, kooperace apod.

6 METODY PŘEVÝCHOVNÉ PRÁCE

Kraus (2008) popisuje tyto metody jako postup, kterým posléze realizujeme konkrétní výchovný záměr, jímž do jisté úrovně ovlivňujeme osobnost vychovávaného. Průcha (2009) o těchto metodách hovoří jako o postupech, kterými se rozvíjí dovednosti, vědomosti a schopnosti a díky kterým se formují postoje, zájmy a chování jedince.

Metody převýchovné práce vychází především z poznatků psychiatrie, kriminologie, sociologie, penologie, psychologických disciplín atd. Vhodné zvolení a užívání těchto metod pomáhá plnit základní cíle převýchovy. V práci s jedinci s poruchami chování, tedy v oblasti etopedie jsou využívány především metody prevence, reedukace, kompenzace, rehabilitace a další jiné metody.

6. 1 PREVENCE

Pojem prevence pochází z latinského výrazu *praventio*, odvozeného od slova *praevenīre*, což v překladu znamená předejít či zabránit (Rejzek, 2012). V etopedické oblasti je pod tímto pojmem myšlena forma činnosti, díky které dokážeme včas odhalit možnosti vzniku obtížné vychovatelnosti a předejít tak určitému druhu chování (Slomek, 2006). „*Dobrá prevence musí předcházet všem typům sociálního selhání - kriminalitě, abúzu drog, odpadávání ze škol a z učebních poměrů, předčasným těhotenstvím, nákaze HIV virem atp. Navíc - cílem primární prevence nemůže být pouhá absence sociálně patologických jevů, cílem musí být prezence sociálně příznivého chování, tj. chování, jež se neslučuje s jednáním protispolečenským.*“ (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 267). Dle období zásahu a zaměření pak dělíme prevenci na primární, která se dělí na specifickou, všeobecnou, indikovanou a

selektivní. Dále pak na sekundární a terciární, které budu věnovat v této kapitole větší pozornost.

6. 1. 1 PRIMÁRNÍ PREVENCE

Obsah cílových skupin je v tomto ohledu opravdu široký, jelikož v této oblasti nadále rozlišujeme primární prevenci nespécifickou a specifickou. *„Cílem primární prevence je předejít užívání návykových látek, včetně alkoholu a tabáku, nebo ho oddálit do pozdějšího věku, když už jsou dospívající relativně odolnější. Dalším cílem je omezit nebo zastavit experimentování s návykovými látkami, aby se předešlo škodám na tělesném a duševním zdraví. Cílem prevence tedy není předávání informací nebo to, aby se prevence líbila, ale to, aby se cílová populace chovala zdravěji.“* (Nešpor, 2001, s. 133).

6. 1. 2 SEKUNDÁRNÍ PREVENCE

Dle Nešpora (2001) lze tento pojem chápat jako souborný název pro včasnou intervenci, poradenství či léčbu. Cílovou skupinou sekundární prevence jsou jedinci, kteří se díky svému chování a jednání pohybují na hraně společenských norem či dokonce zákona. Cílem aktivit, které jsou v této oblasti realizované pedagogicko-psychologickými poradnami, výchovnými ústavy, drogovými centry, charitativními organizacemi, terénními pracovníky, ale také rodiči a pedagogy je snaha předejít vzniku, popř. rozvoji a následnému přetrvávání rizikového chování.

6. 1. 3 TERCIÁRNÍ PREVENCE

Jedincům, kteří již mají s konkrétním rizikovým či problémovým chováním zkušenost se věnuje prevence terciární. Cílem je za pomoci resocializace a následné reintegrace zamezit opakování tomuto chování a zamezit tak recidivě. V rámci terciární prevence se tedy snažíme předcházet zhoršování stavu jedince a jiným škodám.

Dle Kaliny *„Pod pojmem terciární prevence rozumíme předcházení vážnému a trvalému zdravotnímu a sociálnímu poškození z následků užívání drog. V tomto smyslu je terciární prevencí:*

- *resocializace či sociální rehabilitace u klientů, kteří již prošli léčbou vedoucí k abstinenci nebo se zapojili do substituční léčby a abstinují od nelegálních drog,*

- *intervence u klientů, kteří aktuálně drogy užívají a nejsou rozhodnutí užívání zanechat.*

Terciární prevence využívá zejména sociální práci jako je hledání zaměstnání a bydlení, pomoc při jednání s institucemi a zdravotními pojišťovnami atd. Patří sem i základní péče o zdraví uživatelů drog, kdy nejsou chráněni jen samotní uživatelé, ale i společnost“ (Kalina, 2008, s. 22-23).

Nejspíše nejtypičtějším programem zabývajícím se terciární prevencí jsou tzv. **terénní práce**. Pracovníky v této oblasti bývají většinou motivovaní bývalí uživatelé drog či vyléčení notorici s dobrými komunikačními schopnostmi ve věku minimálně 21 let, ale samozřejmě také odborníci se znalostmi v dané problematice. Pracovníci se zaměřují především na jedince užívající návykové látky, nezletilé, prostituující, rizikové, zkrátka na jedince, kteří nejsou v kontaktu s žádným sociálním a zdravotním zařízením. Působí jako asistenti při řešení sociálních a zdravotních problémů, poskytovatelé informací o dostupných poradenských a léčebných službách, o rizicích spojených s různými druhy závislosti, poskytují pomocné prostředky, zdravotnické materiály, sterilní injekční náčiní atp. A to zejména na ulici, veřejných akcích, v klubech, drogových bytech, ale také v azylových domech či věznicích.

6. 2 REEDUKACE

Cílem reedukace je přímé působení na problematickou oblast, snaha rozvíjet doposud nerozvinuté vlastnosti jedince, posilovat žádoucí projevy, vytvořit pozitivnější hodnotové vnímání, zkrátka eliminovat či zcela odstranit jevy, které negativně ovlivňují život jedince. Proces reedukace je z diagnosticko-terapeutického pohledu dlouhodobý, je potřeba brát v potaz jedinečnost každého jedince a volit postupy dle stupně poruchy a fáze nápravy, ve které se daný jedinec nachází. Aby bylo reedukační působení co nejefektivnější, mělo by se, dle Bartoňové (2005) řídit níže uvedenými zásadami:

- je důležité, aby odborníci vždy vycházeli z kompletního diagnostického rozboru každého případu
- z toho vyplývá nezbytnost přizpůsobení reedukačních postupů individuální povaze převychovávaného jedince
- zohledňování individuálních schopností každého jedince, jenž je objektem reedukace

- realistické stanovení prognózy
- nápravné působení musí mít komplexní ráz
- tvorba příznivé reedukační atmosféry
- udržování zájmu jedince
- postupování po menších krůčcích, udržování pravidelnosti, díky které dochází k upevňování žádoucích návyků
- brát zřetel na budoucnost redukováného jedince, poskytnout pomoc či podporu při následném zajišťování studia, zaměstnání, bydlení atd.

6. 3 KOMPENZACE

V oblasti etopedie je pod pojmem kompenzace myšlena náhrada původního nevhodného patologického prostředí, prostředím vhodným a pozitivně působícím na rozvoj osobnosti jedince. Hovoříme tedy o regulační metodě, jejímž cílem je proměna sociálně patologické osobnosti jedince odstraněním či alespoň zmírněním citové chudosti. Dle Slomka (2006) je kompenzace jednou z dílčích metod reedukačního typu a představuje následující postupy:

- náhradu dosavadního nevhodného patologického prostředí (náhradní rodinou, detenčním či výchovným ústavem, vězením)
- přeměnu sociálně patologického, nevhodného chování a jednání v jednání pozitivní, společensky přijatelné
- eliminaci citové chudosti, nedostatku citových podnětů, popřípadě málo rozvinutých citových vztahů

Uplatňování kompenzačních metod je procesem dlouhodobým a vyžaduje odbornost a speciální kompetence příslušných pracovníků. V prostředí, do kterého jsou jedinci s rizikovým/problémovým chováním zařazeni nedobrovolně je kolikrát velice obtížně dosáhnout určité míry důvěry mezi pracovníkem a převychovávaným. Zejména pokud se převychovávaný během svého života pohyboval v několika různých zařízeních. U sociálně patologických jedinců, u nichž selhala metoda reedukace i kompenzace v zásadě není, dle Švarcové (2002), úspěšná převýchova myslitelná.

6. 4 REHABILITACE

Rejzek (2012) ve své publikaci zmiňuje původ tohoto slova, odvozen od latinského výrazu *rehabilitatio*, tedy navrácení dřívějších práv a uvedení do původního

stavu. V současné době je možno rehabilitaci chápat jako přípravu obtížně vychovatelného jedince na vstup do pozitivního prostředí společnosti. Během této metody je kladen důraz na celostní působení na osobnost zainteresovaného jedince, které zahrnuje i zásah, případnou úpravu prostředí a vztahů. O rehabilitaci lze hovořit jako o konečné fázi převýchovného procesu, jejímž výsledkem je úspěšná resocializace jedince. Díky správně zvoleným postupům této metody je jedinec zbavován pocitů méněcennosti, veden k samostatnosti, naučen schopnosti adaptovat se na pracovní podmínky a směřován k optimálnímu pracovnímu a společenskému zařazení.

6. 5 DALŠÍ METODY POUŽÍVANÉ V PŘEVÝCHOVNÉM PROCESU

Výše jsme si popsali několik základních metod využívaných v procesu převýchovy, avšak existují zde i další klíčové metody, kterými se odborníci zaobírají. Patří mezi ně např. metoda depistáže, diagnostiky a metoda postpeniterciární péče.

Smyslem **depistáže** je včasné a smysluplné působení na celou oblast potenciálního vzniku potíží za působení optimálních prostředků a forem. Aktivním vyhledáváním rizikových či ohrožených jedinců se zabývají pedagogičtí pracovníci ve školních zařízeních, pracovníci výchovné péče, sociální pracovníci. Výstupem depistáže je tzv. **primární diferenciacce**, tedy vyjmutí ohroženého/rizikového jedince z nevhodného působícího prostředí a zařazení do preventivně výchovného, posléze speciálně výchovného zařízení a následné zajištění speciálně pedagogických služeb (Slomek, 2006). Po umístění jedince do speciálně výchovného zařízení následuje tzv. **diagnostika**, prováděna kolektivně. Podíl na ní mají tedy odborníci z pedagogicko-psychologických poraden, středisek výchovné péče, diagnostických ústavů atp. Dle Mojžíška (1987) je diagnostika natolik důležitá, že bez ní nelze realizovat výchovně vzdělávací proces, na čemž se shodují i jiní odborníci. Chráska (1988) tento proces nadále definuje jako speciálně pedagogickou disciplínu zabývající se zjišťováním, posuzováním a následným hodnocením vnějších i vnitřních podmínek, průběhem a výsledky onoho výchovně vzdělávacího procesu. „*Primárním cílem speciální pedagogické diagnostiky etopedické je odhalení defektu, popřípadě sekundárně vzniklé defektivy čili psychosociálního rozměru defektu, zjištění jeho rozsahu, intenzity a struktury. Finále diagnostiky pak patří zjištění předpokládaného vývoje poruchy s následnými doporučeními metod, technik, prostředků a forem reedukace a resocializace.*“ (Vitásková 2005, s. 42). Výstupem této funkční analýzy je tzv.

diagnóza, která popisuje symptomy, příčiny, projevy, modifikující faktory, určuje rozsah, stupeň a typ narušení jedince, formuluje konkrétní problém a předpokládá pravděpodobnou prognózu vývoje (Janský, 2014), jež je důležitým východiskem pro tzv. **sekundární diferenciaci**. Pod tímto pojmem se, dle Slomka (2006) rozumí přijetí dalších opatření výchovného charakteru, případné umístění do výchovného zařízení, ale také návrat jedince po ukončení dobrovolných pobytů. Sledování jedince po ukončení ochranné, ústavní výchovy či výkonu trestu odnětí svobody, odchodu ze školského zařízení se řadí do tzv **péče postpenitenciární**. Mimo sledování sem však spadá také pomoc při řešení osobních či rodinných záležitostí, při zprostředkování ubytování, hledání zaměstnání, řadíme sem do jisté míry také finanční podporu, poradenské služby, zkrátka veškeré činnosti přispívající k prevenci páchaní další trestné činnosti a ke „znovuzačlenění“ jedince do společnosti (Štěrba, 2007).

7 NÁHRADNÍ INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE

V situaci, kdy děti nemohou z nějakých důvodů vyrůst ve vlastní rodině stát, ve spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, hledá nejoptimálnější řešení. V mnoha případech se jedná o tzv. náhradní rodinnou péči, do které spadá péče pěstounská, pěstounská na přechodnou dobu, svěření dítěte do péče jiné osoby, poručenství a osvojení. Veškeré tyto formy jsou upraveny občanským zákoníkem č. 89/2012 Sb. Pokud však dítě z právního, vztahového či jiného hlediska nemůže být umístěno ani do jedné z těchto forem náhradní rodinné péče, přichází na řadu institucionální náhradní péče.

V současné době existuje v České republice hned několik zařízení pro výkon náhradní institucionální výchovy. Jednotlivá zařízení spadají pod jurisdikci Ministerstva zdravotnictví, Ministerstva práce a sociálních věcí a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Pod hlavičku Ministerstva zdravotnictví řadíme především kojenecké ústavy a dětské domovy pro děti ve věku do 3 let. Tato zařízení poskytují péči jedincům již od raného věku, zejména dětem odložených do babyboxů a dětem z biologických rodin, ve kterých je zdraví a vývoj dítěte vážně ohrožen. Dětem umístěných do těchto zařízení je poskytována náležitá léčebně-preventivní, ošetrovatelská a výchovná péče.

Do resortu Ministerstva práce a sociálních věcí řadíme již výše zmíněná zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, zařízení odborného poradenství pro péči o děti, výchovně rekreační tábory a zařízení sociálně výchovné činnosti.

Účelem zařízení spadajících pod hlavičku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) je zajistit a nadále poskytovat umístěným dětem a mladistvým péči a přímé zaopatření ve vztahu ke zdravému vývoji, výchově a vzdělávání těchto dětí. Dle zákona č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů mají nadále jednotlivá zařízení povinnost spolupracovat s rodinami umístěných jedinců a poskytovat jim podporu formou terapií a nácviků rodinných dovedností, aby se tak dítě mohlo vrátit do pozitivně působícího rodinného prostředí. Mezi tato zařízení, působící pod MŠMT spadá dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav a diagnostický ústav. Dle situace, ve které se dítě či mladý dospělý nachází je zvolena konkrétní forma péče a pomoci.

7.1 PREVENTIVNÍ VÝCHOVNÁ PÉČE

Součástí preventivně výchovné péče jsou **střediska výchovné péče** (dále jen SVP) poskytující diagnostické a preventivně výchovné poradenské služby jedincům s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy, jimž nebyla uložena výchova ochranná či nařízena výchova ústavní. Služby jsou poskytovány nejen konkrétním jedincům, ale také jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům působícím v jedincově okolí.

Do této oblasti bych zařadila také **ústav diagnostický**. Pobyt v tomto zařízení může být buďto dobrovolný či nařízený soudem. Dobrovolný pobyt je podmíněn trojstrannou dohodou mezi svěřencem, jeho zákonným zástupcem a vedoucím ústavu. Dle Matouška a Kroftové (2003) k takovým pobytům dochází velice zřídka a většina svěřenců se zde ocitá až díky nařízení soudu. Cílem diagnostických ústavů je komplexní diagnostické vyšetření, na jehož základě je vymezen konkrétní problém jedince a následně zvolen metoda převýchovné péče či umístění do odpovídajícího speciálního zařízení (Černíková, 2008).

7.2 PŘEDBĚŽNÉ OPATŘENÍ

Tento druh opatření soud vydává nachází-li si dítě/mladistvý v situaci ohrožující jeho život či příznivý vývoj. Předběžné opatření může být uloženo

maximálně po dobu 3 měsíců a je vydáváno soudem na základě požadavku orgánu sociálně-právní ochrany dítěte, nejpozději 24 hodin od podání onoho požadavku.

7.3 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA

Tento typ výchovy lze definovat jako „ústavní péči, kterou nařizuje příslušný soud podle zákona o rodině, popřípadě podle trestního zákona, jedinci do 18 let, pokud jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo pokud rodiče nemohou výchovu nezletilé osoby zabezpečit“ (Janků 2009, s. 38-39). Odborníci se však shodují, že z psychologického hlediska je tento typ péče vhodný pouze jako „...přechodné řešení po odebrání dítěte z rodiny, než je pro něj nalezena jiná vhodná rodina (adopce, pěstounství) nebo než se může dítě vrátit zpět do jeho původního rodinného prostředí“ (Nováková, 2008, s. 7). Toto přechodné řešení lze nařídit nejdéle po dobu tří let, avšak pokud problémy, kvůli kterým byla ústavní výchova nařízena u jedince nadále přetrvávají, lze ho opakovaně prodloužit. Soud je tedy před každým rozsudkem povinen zjistit, zda nelze dítě zabezpečit náhradní rodinnou péčí či rodinnou péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, která má před ústavní výchovou vždy přednost.

7.4 OCHRANNÁ VÝCHOVA

Ochranná výchova vychází z ochranného opatření dle trestního práva a je řízena zákonem o soudnictví ve věcech mládeže č. 218/ 2003 Sb. Ochrannou péčí ukládá soud v občansko-právním řízení za čin spáchaný dítětem ve věku od 12 do 15 let či v trestném řízení mladistvému ve věku od 15 do 18 let. Děti mladší 15 let s uloženou ochrannou výchovou bývají umístěny do dětských domovů se školou, nad 15 let do výchovných ústavů.

7.5 PÉČE O DĚTI VYŽADUJÍCÍ OKAMŽITOU POMOC

S termínem jsme se mohli poprvé setkat v roce 1999, kdy vznikl zákon o sociálně právní ochraně dětí a v jeho pozdějších změnách. Dle zákona toto zařízení poskytuje ochranu a pomoc dětem, které se ocitly bez jakékoliv péče, jejichž život a vývoj či základní práva je vážně ohrožen, dětem duševně či tělesně týraným, zkrátka dětem, o které se jejich rodiče nemohou, nedokážou či nechtějí postarat. Některá zařízení jsou provozována při již existujících organizacích poskytujících služby pro rodiny s dětmi, jiné jsou provozovány samostatně, nejznámější je u nás nejspíše tzv Klokánek. Pobyt v zařízeních pro děti vyžadující okamžitou pomoc má přednost před péčí ústavní.

7. 6 HISTORIE ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ PÉČE

První zmínky o ústavní péči můžeme datovat již k roku 355, kdy byl v Konstantinopolu založen první útulek pro opuštěné děti. Další útulky vznikaly především v Itálii a Francii, u větších kostelů a klášterů byly budovány také schránky pro odložené děti. V českých zemích začaly tyto ústavy vznikat až ve druhé polovině 16. století. Jedním z nejstarších ústavů je považován Vlašský špitál, založen roku 1575, který zajišťoval ochranu a podporu opuštěným a osiřelým dětem a jehož působení trvalo více jak 200 let.

Počátkem 19. století začala společnost jevit větší zájem o tzv. narušené děti a mladistvé a v roce 1852 vyšel v platnost zákon týkající se zvláštní výchovné péče o mladistvé jež se dopustili trestného činu. Z toho důvodu byly zřizovány také **polepšovny** a **ochranovny**, které sloužily jako sociálně výchovné instituce. Hovoříme tedy o ústavech, kde již probíhala jistá forma diagnostiky, především o ústavech v Libni (zal. 1983), na Vinohradech (zal. 1984), v Novém Jičíně (zal. 1889) a v Brně (1890) (Popelář, 1958). Samotná ústavní výchova mohla být nařizována v souladu s občanským zákonem z roku 1877 a 1875. Pobyt jedinců v polepšovnách trval tak dlouho, dokud bylo zapotřebí, nejdéle však do dovršení 20. roku věku jedince. Z počátku byli do polepšoven umisťováni jak mladší děti, tak mladiství, jež se dopustili přestupku, který by byl v dospělosti trestán odnětím svobody. Od 20. století však byly polepšovny přejmenovány na tzv. **vychovatelny**, do kterých byli umisťováni mladiství s nařízením odnětí svobody po dobu 6 měsíců.

Roku 1931 vyšel v platnost zákon O trestním soudnictví nad mládeží, který pozměnil hranici trestní odpovědnosti, a to na 14 let věku. S tímto zákonem se také poprvé setkáváme s termínem **ochranný dozor** a **ochranná výchova**. O 20 let později, tedy roku 1950 nahradil výše zmíněný zákon, Trestní. zákon., který posouvá hranici trestní odpovědnosti na 15 let věku, pozměňuje účel trestu a přihlíží více na okolnosti a důvody vedoucí k páchání trestné činnosti mladistvých. Z tohoto důvodu začaly vznikat tzv. **záchytné domovy**, jejichž úkolem bylo poskytnout mladistvému především lékařské a psychologické vyšetření, na jejichž základě byla dítěti poskytnuta ochranná výchova ve výchovném ústavu či v léčebném výchovném ústavu.

S Úmluvou o právech dítěte, která byla přijata roku 1989 se ustoupilo represivní formy výchovy, na okolnosti spojené s trestnou činností mladistvých se přestalo nahlížet jako pouze na společnost ohrožující, ale také na okolnosti ohrožující samotného jedince, kterému je potřeba pomoci.

7.7 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ

Dokumentů, upravujících ústavní výchovu v České republice je hned několik, pár jich bylo zmíněno již v kapitole o historii. Těmi nejzákladnějšími však, které jsou stavebním kamenem pro důležité zákony a vyhlášky jsou všemi známá Listina základních práv a svobod a Úmluva o právech dítěte., O právech dítěte, ale také rodičů a způsobu pomoci pojednává také Zákon o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb., ve kterém je charakterizována cílová skupina, na kterou se ochrana vztahuje a dále jsou zde vymezeny orgány zajišťující sociálně právní ochranu. Práva a povinnosti mezi dětmi a rodiči jsou konkretizovány v zákoně o rodině č. 94/1963 Sb, který se mění zákonem č. 84/2012 Sb. a který se mj. zabývá rodičovskou zodpovědností, vyživovací povinností, výchovným opatřením, opatrovnictvím, poručnictvím, pěstounskou péčí a osvojením. Ústavní výchovou se zabývá zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů č. 109/2009 Sb. Vymezuje věkovou hranici dětí a mladistvých, které mohou být zařazeny do ústavní péče za účelem zdravého vývoje, vzdělání a výchovy a dále popisuje, jak již z názvu vyplývá působnost školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, práva a povinnosti jak jedinců umístěných do těchto zařízení, tak osob odpovědných za výchovu, působících v jednotlivých zařízení. Doplnujícími dokumenty řešící konkrétní problematiku jsou dále Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, trestní zákoník č. 40/2009 Sb., Zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže, Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, Vyhláška MŠMT 60/2006 o postupu při zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro preventivně výchovnou péči, zákon č. 94/1963 Sb., změněn zákonem č. 84/2012 Sb., který upravuje jednotlivé formy náhradní rodinné péče, vyhláška 438/2006 Sb. upravující podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních, vyhláška č. 458/2005 Sb., upravující podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče, zákon č. 99/1963 Sb. Občanský soudní řád, upravující postup soudu a účastníků a zákon č. 500/2004 Sb. Správní řád, upravující postup správních orgánů a orgánů moci výkonné.

7. 8 ORGÁNY SPOLUPRACUJÍCÍ S PŘEVÝCHOVNÝM ZAŘÍZENÍM

Jak vyplývá z předešlých kapitol, systém institucionální výchovy, potažmo převýchovy je poměrně rozsáhlý. Aby docházelo k co nejefektivnějším výsledkům je důležitá komplexní spolupráce níže uvedených subjektů.

Hlavním nezávislým státním orgánem je **soud**, jelikož vydává rozhodnutí o nařízení, uložení, změny, popř. zrušení ústavní a ochranné výchovy. Ke každému jednotlivci soud následně přidělí odborníka působícího v orgánech **sociálně-právní ochrany dětí**, tedy **kurátora**, od kterého následně získává veškeré informace. Náplň kurátorů je podmíněna zákonem o sociálně-právní ochraně dětí č. 359/199 Sb., mají tedy na starost veškerou práci s rodinou, dětmi a mládeží, pohybují se v oblasti náhradní rodinné péče, jsou v úzkém kontaktu s vedoucími výchovnými pracovníky a sociálními pracovníky jednotlivých zařízení. Soud je v úzké spolupráci také s **Policíí České republiky**, která se s jednotlivcem vykazujícím rizikové chování setkává, v některých případech jako první při nahlášení spáchané trestné činnosti, popř. při řešení útěků jednotlivců z převýchovných zařízení. V dnešní době se však veškeré orgány snaží dělat vše pro to, aby jedinec nemusel být vyjmut ze svého přirozeného sociálního prostředí. V mnoha případech se proto volí forma spolupráce s **probační a mediační službou**, ke které dochází např. při dopadení jedince za ničení cizího majetku či za krádež. Převýchovná zařízení jsou nadále v úzké spolupráci se základními, středními odbornými, středními, popř. vysokými **školami**. Když jedinec dokončí svou školní docházku, přichází na řadu spolupráce s **úřady práce**, kteří poskytují pomoc při hledání vhodného zaměstnání, popř. jsou poskytovatelem různých rekvalifikačních kurzů. Jak jsem již zmínila, do převýchovných zařízení jsou často jedinci odkázáni na psychiatrickou medikaci, proto je velice důležitá pravidelná spolupráce s **dětskými psychology a psychiatry**. Méně známými, avšak velice důležitými spolupracujícími orgány jsou nadále **nadace**, které jsou poskytovatelem finančních či materiálních příspěvků, **neziskové organizace** nabízející různé pobytové akce, sportovní aktivity, zkrátka vhodné využívání volného času. Nadále **podpůrné organizace** zaměřující se na konzultace, poradenství a podporu po odchodu jedince ze zařízení a v neposlední řadě samozřejmě je na místě také vzájemná spolupráce veškerých **zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy**.

8 VÝCHOVNÝ ÚSTAV

Jelikož se v metodologické části zaměřuji na převýchovný proces ve výchovném ústavu, ráda bych zde ve stručnosti popsala několik aspektů souvisejících s tímto zařízením.

Do výchovného ústavu jsou zpravidla umisťováni jedinci starší 15 let, nezletilé matky a ve výjimečných případech jedinci starší 12 let se závažnými poruchami chování s nařízenou či uloženou ústavní nebo ochrannou výchovou. Nejčastěji se jedná o jedince agresivní, selhávající ve školních zařízeních, drogově závislé, trpící patologickým hráčstvím žijící promiskuitním životem apod. Ve vztahu k dětem a mladistvým plní ústav tedy především úkoly vzdělávací, výchovné a sociální. Realizovanými činnostmi jsou ale také rekreační, relaxační a volnočasové aktivity, zájmové činnosti, pracovní činnosti, sebeobsluha a péče o zdraví, individuální práce s dítětem, reedukační a psychoterapeutické činnosti a příprava na povolání formou praktické školy, výukou učebních oborů, ale také formou rekvalifikačních kurzů

Každý výchovný ústav se řídí zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Tímto zákonem je, mj. stanoven maximální a minimální počet výchovných skupin, dále počet svěřenců v těchto skupinách, pedagogické a nepedagogické zastřešení atd. Vedoucí pracovníci každého výchovného ústavu jsou povinni vypracovat tzv. **roční plán činnosti zařízení**, ze kterého vychází hlavní cíle a organizace výchovné práce, organizace personálu, minimální preventivní program, program pracovních výchovných skupin, organizace školního roku a v neposlední řadě plán výchovně vzdělávací činnosti. Dle výchovné činnosti jsou dále stanoveny výchovné cíle, které se dále dělí na cíle krátkodobé, kdy hovoříme především o zautomatizování jednoduchých sebeobslužných úkonů, jimiž je zvládnutí péče o vlastní osobu, domácnost, navazování mezilidských vztahů, připravenost na rodinný život, schopnost řešení krizových situací a konfliktů, řízení vlastních emocí, chování úcty k právu a morálce a volba životního stylu. Tyto krátkodobé cíle však vychází, dle Lazarové (2008) z tzv. cílů dlouhodobých, kam řadíme rozvoj osobnosti, sebedůvěry, vztahů k druhým lidem, dosažení přiměřeného vzdělání, vybudování vztahu k práci, vhodné využívání volného času, zkrátka bezproblémové zařazení do života ve společnosti. Vedle ročního plánu bývají nadále průběžně vypracovávány také tzv. týdenní plány výchovné činnosti.

Dalším dokumentem, který v těchto zařízeních nesmí chybět je tzv. **vnitřní řád**, ve kterém je charakterizováno samotné zařízení, práva a povinnosti jak umístěných, tak pedagogů, organizační struktura, organizace výchovy, péče a vzdělávání jedinců, výchovná opatření, jsou zde popsány různé postupy, ať už při přijímání a propouštění svěřenců, tak při jejich případném útěku ze zařízení, při dobrovolném prodlužování již zletilých svěřenců, nakládání s finančními prostředky a značná část je věnována také bezpečnosti a ochraně zdraví. Dle zákona č. 383/2005 Sb. (kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů) lze v zařízeních s umístěnými jedinci s uloženou ochrannou výchovou využívat speciální stavební, technické a audiovizuální prostředky, jimiž lze předejít případným útěkům, páchání trestné činnosti v prostorách budovy atp. (Matoušek, Kroftová, 2003).

8.1 DŮVODY UMÍSTĚNÍ DO ÚSTAVNÍ PÉČE

Jak jsem zmínila v předešlých kapitolách, základním a rozhodujícím předpokladem pro umístění mladého jedince do jedné z převýchovných institucí je vykazování rizikového chování a jednání. Jedinci jsou do zařízení umisťováni na základě rozhodnutí soudu o předběžném opatření, o ústavní či ochranné výchově. Nejčastějšími rizikovými faktory objevujícími se v anamnézách umístěných jedinců jsou, dle Lazarové (2008) výchovná nejednotnost, tedy chladné až odmítavé vztahy k rodině, která bývá ve většině případech neúplná, restrukturalizovaná či dysfunkční, ve které se objevují problémy s různými závislostmi, finanční potíže, násilí, trestná činnost, neadekvátní sociální podmínky, zneužívání, různé druhy onemocnění či dokonce úmrtí jednoho ze členů rodiny. Dále je v anamnézách uváděna vysoká absence ve školních zařízeních a nevhodné užívání, tedy rizikové trávení volného času. Působení rizikových faktorů často vede k celkové deprivaci jedinců. „*City jsou pro ně ohrožující, nahrazují je činností, která odstraňuje napětí či úzkost. Hladina úzkostnosti může být v důsledku trvale snížena. Oslabená je jejich struktura ega, funkce svědomí, nedošlo k internalizaci sociálních norem, není vytvořena struktura (sociálně i osobně přijatelných a nepřijatelných) hodnot. Obecně nemají důvěru k dospělým. Interakce s dospělými jim nepřináší sociální odměnu (převažuje zkušenost s neodměňující, negativní emocionální reakcí rodičů i širšího sociálního 39 okolí. Mají snížený systém sebeúcty (nereflektují adekvátně své schopnosti, dovednosti a potenciál.*“ (Lazarová, 2008, s. 33–34). Převýchovnému procesu nepomáhá ani fakt,

že jsou v těchto zařízeních jedinci „drženi“ proti své vůli, na základě rozhodnutí soudu. Často se tak setkáváme se vzpurným a agresivním chováním, negací, odmítáním jakékoliv formy pomoci, nedůvěrou, zneužíváním omamných látek a v neposlední řadě s útekem ze zařízení. Čím dál více se zde setkáváme s jedinci s předepsanou psychiatrickou medikací, která napomáhá ke zmírnění nekontrolovaného afektivního jednání, výbušnosti, agresivity či anhedonie a jiných známek depresivních projevů.

8.2 ORGANIZAČNÍ STRUKTURA PERSONÁLU VE VÝCHOVNÉM ÚSTAVU

Každá pedagogická činnost je podmíněna základními dokumenty a zákony. V oblasti převýchovy se pedagogové a jiní pracovníci řídí již zmíněných vnitřním řádem konkrétního zařízení, dále zákoníkem práce, školským zákonem a zákonem č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Asi jako v každém zařízení, ani zde nesmí chybět **ředitel**, který má na starost nejen koncepci, ale také nese zodpovědnost za personální zajištění a celý chod onoho zařízení. Náplní práce je také koordinace spolupráce se vstupujícími subjekty zmíněnými výše. Jeho zastupujícím činitelem je tzv. **vedoucí vychovatel**, který vede vstupní pohovory, zajišťuje komunikaci s ostatními odborníky a rodinou umístěných jedinců, poskytuje individuální a skupinovou terapeutickou činnost. Organizací a vedením terapeutické činnosti se zabývají také **psychologové a psychoterapeuti**. Jejich záběr práce je však mnohem širší a ovlivňuje celé působení vychovatelské činnosti. Psychologové a psychoterapeuti mají totiž na starost vstupní psychologická vyšetření a komplexní diagnostiku na jejichž základě jsou sestavovány individuálně vzdělávací programy rozvoje osobnosti dítěte. Dle toho se tedy nadále odvíjí tzv. přímá výchovná činnost, kterou zajišťují **speciální pedagogové**, tedy **vychovatelé**, popř. **etopedi**, kteří se zaměřují na naplnění předem vytyčených cílů obsažených v ročních a týdenních plánech výchovné činnosti, vykonávají edukační, reedukační, resocializační a kompenzační činnosti, vedou různé preventivní a terapeutické programy, hodnotí chování a vyhodnocují stanovené dlouhodobě a krátkodobě cíle. Speciálním pedagogům v jejich činnosti napomáhá asistent pedagoga, jenž zajišťuje veškeré činnosti podporující samostatnost umístěných jedinců. V každém zařízení má svou nenahraditelnou roli také **sociální pracovník**, který je v úzké spolupráci

s rodinnými příslušníky, úřadem práce, kurátory, soudy, školami či zdravotnickými zařízeními. Nedílnou součástí jsou také pracovníci zajišťující chod zařízení po stránce administrativní, ekonomické a stravovací.

8.3 DISPOZICE PEDAGOGICKÉHO PERSONÁLU

Podmínky pracovní náplně a požadavky na vzdělání pedagogického personálu ve výchovném ústavu jsou podmíněny zákonem o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., *Vychovatel, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve středisku výchovné péče, získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku, vyšším odborným vzděláním v oboru vzdělání 49 zaměřeném na speciální pedagogiku nebo vzděláním stanoveným pro vychovatele podle odstavce 1 a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, §16, 2004). Těmi obecnějšími předpoklady pro výkon pedagogické činnosti jsou bezúhonnost, zdravotní a psychická způsobilost, výhodou je i tzv. sebezkušenostní výcvik, popř. zdatnost v oblasti kreativity a umění, hry na hudební nástroj, sportu, turistiky apod.

Odborníci se shodují, že čím dál vyšší nároky jsou kladeny také na osobnostní předpoklady speciálních pedagogů. Jánský (2014) se ve své publikaci zmiňuje o důležitosti odolnosti pracovníka vůči stresovým a konfliktním situacím, s tím jde ruku v ruce také vysoká frustrační tolerance, schopnost dělat racionální rozhodování, schopnost sebereflexe, otevřenost profesnímu rozvoji a novým zkušenostem, vysoká emoční inteligence, zodpovědnost, důslednost, spravedlivost, porozumění aj.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

9 ÚVOD DO VÝZKUMU

Obsahem této kapitoly bude výzkumné šetření, v návaznosti na předešlou, teoreticky zaměřenou část práce. Cílem této diplomové práce je v rámci výzkumného šetření zanalyzovat proces převýchovy a zjistit, zda a jak je převýchova efektivní z pohledu mladých umístěných jedinců a pracujících odborníků. Výzkumné šetření probíhalo v několika výchovných ústavech, zejména tedy ve Výchovném ústavu Velké Meziříčí, ve kterém jsou umístěny pouze dívky. Dále ve Výchovném ústavu Janštejn, ve kterém jsou umístěny také pouze dívky, ve Výchovném ústavu ve Žďáře nad Sázavou, kde jsou umístěni pouze chlapci a ve Výchovném ústavu Střílky – také pouze chlapci.

Následující kapitoly obsahují popis jednotlivých zařízení a stručný popis výzkumného vzorku. Jsou zde uvedeny také metodologické postupy, způsob získávání a zpracování dat a v neposlední řadě interpretace výsledných informací.

9.1 VÝCHOVNÝ ÚSTAV VELKÉ MEZIŘÍČÍ

Výchovný ústav Velké Meziříčí poskytuje péči dětem ve věku 12-19 let, jimž bylo soudem nařízeno předběžné opatření, ústavní výchova či ochranná výchova. Zařízení plní úkoly sociální, výchovné a vzdělávací a svým působením podporuje zdravý vývoj veškerých stránek osobnosti jedince. Prvním působištěm byl tzv. Masarykův okresní dětský domov, založen roku 1932, do kterého byly umístěovány všechny děti z okresu Velkého Meziříčí, jež žily v nevhodně až negativně působícím prostředí domova či se ocitly bez domova úplně. V roce 1973 bylo zařízení přejmenováno na Výchovný ústav pro mládež o kapacitě 30 míst a působilo jako zařízení pro dívky ve věku od 15 do 18 let. O 3 roky později, tedy roku 1976 byla zřízena při Sklárně Janštejn i tzv. pracovní výchovná skupina s kapacitou 12 míst. Roku 1992 byla zřízena další pracovní výchovná skupina o kapacitě 12 míst, a to ve Žďáře nad Sázavou, kam byli umístěováni pouze chlapci. Od roku 2000 se přestal užívat název „pracovní výchovná skupina“ a nahradil ho název „odloučené pracoviště“. V současnosti nese zařízení název „Výchovný ústav, základní škola, střední škola a středisko výchovné péče Velké Meziříčí, K Rakůvkám 1“.

Zařízení výchovného ústavu ve Velkém meziříčí tvoří 3 objekty, z nichž jeden z nich slouží jako ředitelství, druhý jako škola a třetí jako ubytovna se školní jídelnou, kde probíhají také veškeré mimoškolní aktivity. Co se týče ubytování, budova

disponuje několika buňkami s jednolůžkovými, dvoulůžkovými a třílůžkovými pokoji. Děti a mladiství jsou rozděleni do několika skupin, přičemž je každá z nich tvořena maximálně 8 svěřenci a disponuje obývacím pokojem a kuchyňkou, ve které svěřenci připravují každý víkend celodenní stravu. Pro využívání zájmových aktivit je v objektu k dispozici také posilovna, tělocvična, víceúčelové hřiště, studovna, relaxační místnost a místnost pro zájmovou činnost.

Vzdělávání svěřenců probíhá ve výše zmíněné školní budově, kde je realizována výuka osmého a devátého ročníku základního vzdělávání. Dále jsou zde vyučovány také dvouleté učební obory Provoz společného stravování, Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních - provozní práce a tříletý učební obor Cukrář. Kromě oborů vyučujících se v rámci zařízení mají svěřenci možnost studovat také na Střední oborové škole řemesel Velké Meziříčí či na Hotelové škole Světlá.

9. 1. 1 ODLOUČENÉ PRACOVIŠTĚ JANŠTEJN

Odloučené pracoviště Janštejn poskytuje péči dětem a mladistvým s uloženou ochrannou či nařízenou ústavní výchovou ve věku (12) 15-18 (19) let. Jedná se především o dívky, které vykazují již závažné poruchy chování. I zde je součástí zařízení základní a střední škola. V ústavní škole je vyučován dvouletý učební obor Provozní služby, dívky se však mohou vzdělávat také na středních školách mimo zařízení. V blízkém okolí se nachází SOU Třešť, kde je vyučován obor Kuchař-číšník a Cukrář, či SPŠ a SOU Pelhřimov.

Kapacita odloučeného pracoviště je 24 míst. Dívky jsou rozděleny do 3 výchovných skupin, přičemž každá skupina má své vlastní patro. Na každém z těchto pater budovy jsou vybudovány řádné prostorové podmínky, tedy jednotlivé pokoje nebo-li ložnice, obývací pokoj, kuchyňka, kancelář vychovatelů a sociální zařízení.

9. 1. 2 ODLOUČENÉ PRACOVIŠTĚ ŽDÁR NAD SÁZAVOU

V tomto zařízení je kapacita 18 chlapců a disponuje, mimo jiné také tzv. startovacím bytem, kde jsou ubytováni chlapci před blížícím se odchodem ze zařízení. Cílem tohoto projektu je prohloubit samostatnost svěřenců, připravit tak chlapce na povinnosti běžného společenského života a dosáhnout tak nejvyššího stupně resocializace.

Součástí samotného objektu není základní škola, proto je zařízení zaměřeno spíše na jedince ve věku od 15 let, kteří jsou schopni samostatně navštěvovat VOŠ

a SPŠ ve Žďáře nad Sázavou, kde je vyučován obor Obráběč kovu, Elektromechanik, Dřevomodelář a Strojní mechanik. Chlapci mají také možnost vzdělání v blízkém okolí, zejména na SOU v Novém Městě na Moravě, kde je vyučován obor Truhlář, Opravář lesních strojů, Instalatér a Železničář, dále na OU v Bystřici nad Pernštejnem – obor Automechanik a Zámečnické práce ve stavebnictví. Vyučit se mohou také Kuchařem-číšníkem na Hotelové škole Světlá a SOŠŘ Velké Meziříčí či na SŠOS SČMSD ve Žďáře nad Sázavou.

9.2 VÝCHOVNÝ ÚSTAV STŘÍLKY

Výchovný ústav, SVP HELP, ZŠ a SŠ Střílky pečuje o děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní a uloženou ochrannou výchovou. Kapacita tohoto zařízení je 48 dětí, které jsou internátně ubytovávány do šesti skupin. V každé skupině je tzv. kmenový vychovatel, který má na starost celkové zaopatření umístěných. Jednotlivé skupiny jsou děleny dle výchovných potřeb umístěných – můžeme se zde tedy setkat s výchovnou skupinou zvanou Domeček, která slouží jako cvičný byt, který je umístěn mimo areál zařízení. Jedinci tak mají možnost praktického nácviku samostatného pobytu po opuštění výchovného ústavu. První výchovná skupina poskytuje umístěným volnější přístup ke komunikačním prostředkům, jedinci mohou také využívat rozšířenějších možností volnočasových aktivit a činností mimo ústav. Ve druhé, třetí a čtvrté skupině probíhá zejména adaptační fáze jedinců, umístění se tak seznamují jak s prostředím a pedagogy, tak s vnitřním řádem ústavu. Do páté skupiny jsou umisťováni jedinci s uloženou ochrannou výchovou. Zařízení je vybaveno atraktivním zázemím, tedy obývacím prostorem, vybavenou kuchyňskou linkou, sociálním zařízením a dalším vybavením sloužícím k trávení volného času.

Jelikož v tomto zařízení pobývají jedinci od 15 (výjimečně 14) do 18 (případně 19) let, součástí je také základní a střední škola. Škola poskytuje vzdělání v několika dvouletých oborech, a to ve stavebních pracích, lesnických pracích a v práci ve stravování. Po absolvování jednoho z oborů a úspěšného složení závěrečné zkoušky získává student střední vzdělání s výučním listem.

Veřejnost může dále využívat také služeb střediska výchovné péče, které poskytuje poradenské a terapeutické služby formou individuální konzultace pro děti a mládež, konzultace s rodinou či formou celodenní péče.

10 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V rámci diplomové práce bylo provedeno výzkumné šetření mezi umístěnými mladými dospělými a odbornými pracovníky výše zmíněného Výchovného ústavu Velké Meziříčí a jeho odloučených pracovišť Janštejn a Žďár nad Sázavou a Výchovného ústavu Střílky. Cílem výzkumného šetření bylo zanalyzovat a zmapovat výsledek procesu převýchovného působení a jeho efektivitu ve výchovných ústavech z pohledu umístěných mladých dospělých a odborných pracovníků. Na základě povahy zkoumaného souboru a v souvislosti s výše stanoveným cílem diplomové práce byl zvolen kvantitativní postup sběru dat. Výzkum zahrnuje přípravu na šetření, tvorbu a distribuci zvoleného nástroje sběru dat kvantitativní povahy, následně samotný sběr dat a v neposlední řadě vyhodnocení a interpretaci dosažených poznatků a výsledků.

10.1 STANOVENÍ HYPOTÉZ

Na základě studia problematiky byl během přípravné fáze výzkumného šetření stanoven výzkumný problém a dále zformulovány navazující výzkumné otázky a hypotézy.

Výzkumný problém

Jaký má převýchovný proces ve výchovném ústavu vliv na zařazení mladého dospělého s nařízenou ústavní výchovou do společnosti?

Výzkumné otázky

VO1: Podporuje převýchovný proces samostatnost umístěných jedinců?

VO2: Má délka pobytu mladých dospělých ve výchovném ústavu vliv na změnu chování?

VO3: Má spolupráce rodiny převychovávaného vliv na úspěšnost převýchovného procesu?

VO4: Jsou jedinci po odchodu z převýchovné péče připraveni na zodpovědný život ve společnosti?

VO5: Je efektivita převýchovného procesu ovlivňována pohlavím odborných pracovníků?

Hypotézy

H1: Čím déle je mladý dospělý součástí institucionální výchovy, tím lépe je připraven na následné zařazení do společnosti.

H2: Čím déle je jedinec ovlivňován negativním prostředím, tím hůře si následně osvojuje normy a hodnoty pozitivní/žádoucí.

H3: Čím více spolupracuje rodina převychovávaného s orgány institucionální výchovy, tím je převýchovný proces efektivnější.

H4: Speciální pedagog ženského pohlaví má u převychovávaných mladých dospělých menší autoritu než speciální pedagog mužského pohlaví.

10. 2 METODA SBĚRU DAT

Způsobem sběru dat je v tomto výzkumu písemné dotazování, nástrojem je tedy nestandardizovaný dotazník, tedy dotazník vlastní konstrukce s několika uzavřenými, polouzavřenými a výjimečně otevřenými volnými otázkami. Takto nestandardizovaný dotazník přináší kvantitativně zpracovatelné, srovnatelné uspořádatelné údaje. Mezi nejčastější úskalí dotazníků spadá jejich procentuální návratnost, která je však ovlivnitelná organizací a formou jejich distribuce. Příznivý vliv na návratnost dotazníků má také tzv. úvodní dopis, ve kterém je ve stručnosti představeno téma výzkumu, následně kolik času ono vyplňování dotazníku respondentovi zabere.

10. 3 STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Jelikož mě zajímal pohled na převýchovný proces a jeho efektivitu jak ze strany umístěných mladých dospělých, tak ze strany odborných pracovníků, bylo třeba rozdělit výzkumný soubor na dvě skupiny a vytvořit tedy i dva různé dotazníky. Jedna část výzkumného šetření byla tedy zaměřena na mladé dospělé, umístěné ve výchovných ústavech. Jelikož mi šlo o ucelenější formu pohledu na proces převýchovy, rozhodla jsem se oslovit takové výchovné ústavy, díky kterým bude vzorek respondentů zastoupen vyrovnaným poměrem dívky:chlapci. Výzkumný vzorek se skládá z 61 respondentů ve věku od 13 do 18 let. Část druhá byla zaměřena na odborné pracovníky působící ve výchovných ústavech, v tomto případě se jedná o 24 respondentů ve věku od 33 do 63 let. Celkem se výzkumu zúčastnilo 85 respondentů, z toho celkově 39 mužů a 46 žen.

10. 4 REALIZACE SBĚRU DAT

Jak už jsem zmiňovala výše, k výzkumnému šetření byla zvolena kvantitativní metoda sběru dat, zejména tedy nestandardizovaný dotazník. Za pomoci dotazníku sice nedokážeme proniknout do hloubky zkoumaného problému, avšak výhodou je možnost sběru většího množství informací za poměrně krátké období, menší časová náročnost a snadnější zpracovatelnost získaných dat.

Obsah obou dotazníků tvoří úvod, v němž se představuji, oslovuji respondenty a vysvětluji k čemu budou jednotlivá data sloužit. Dále základní faktografické otázky, otázky škálovací, otázky uzavřené, otevřené i polouzavřené s jednou či více možnostmi výběru. Dotazník pro odborné pracovníky obsahuje 30 otázek, dotazník určený umístěným mladým dospělým obsahuje otázek o něco více, přesněji 36.

Tvorba dotazníků byla realizována pomocí programu MS Word, jejich distribuce tedy probíhala v tištěné podobě. Celkem jsem oslovila 108 respondentů, návratnost dotazníků je tedy 95, 8 %. Samotná realizace sběru dat probíhala od 1. do 24. listopadu 2022. Realizace sběru dat probíhala v takto krátkém časovém období, jelikož jsem s dotazníky osobně přijela do každého zařízení, kde jsem je rozdala a po jejich vyplnění respondenty je ihned obdržela zpět. S ohledem na druh oslovených respondentů, tedy mladistvých, kteří občas bojují s orientací v textu či s chápáním některých termínů mi tato forma sběru dat přišla vhodnější i z toho důvodu, že jsem mohla jednotlivcům některé otázky lépe objasnit a přeložit do laického jazyka.

11 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT

V této části práce jsou znázorněna získaná data z jednotlivých otázek dotazníků. Výsledná data jsou znázorněna za pomoci grafů, které následně doprovází detailní popis a můj komentář. Po grafickém znázornění výsledků následuje statistické ověření hypotéz, ve kterém jsou zkoumány vztahy mezi sledovanými jevy.

11. 1 JEDNOTLIVÉ ODPOVĚDI A GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jelikož jsem během svého výzkumu pracovala se dvěma různými dotazníky, přijde mi pro lepší přehlednost věnovat pozornost nejdříve jednomu a poté komentovat výsledky druhého. Nejdříve se tedy podíváme na výsledná data dotazníku náležejícímu umístěným mladým dospělým, který byl tvořen 35 otázkami. Poté na data z dotazníku

pro odborné pracovníky, který byl tvořen 30 otázkami. Jelikož se jedná o dvě různá zastoupení, relativní zastoupení respondentů bude u každého dotazníku tvořit 100 %.

11. 1. 1 CHARAKTERISTIKA A VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU Č. 1

Otázka č. 1: Pohlaví



Graf 1 - Pohlaví

Z celkového počtu 63 respondentů umístěných do ústavní péče se výzkumu účastnilo 33 (54,1 %) dívek a 28 (45,9 %) chlapců.

Otázka č. 2: Věk

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
16	18	29,5%
17	17	27,9%
15	17	27,9%
14	6	9,8%
13	2	3,3%
18	1	1,6%

Tabulka 1 - Věk

V následující otázce byli respondenti dotazováni ohledně svého věku. Nejvyšší zastoupení zaujímala skupina mladistvých ve věku 16 let, další nejpočetnější skupinou byli respondenti ve věku 15 a 17 let.

Otázka č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

Ve třetí otázce jsem se dotazovala respondentů na jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Nejvyšší zastoupení mělo dokončené základní vzdělání, které označilo 41 (67,2 %) respondentů. Druhou nejčastější odpovědí bylo neukončené základní, kterou zvolilo 18 respondentů (29,5 %), Poslední skupinou je speciální škola, na kterou odpověděli 2 (3,3 %) respondenti.

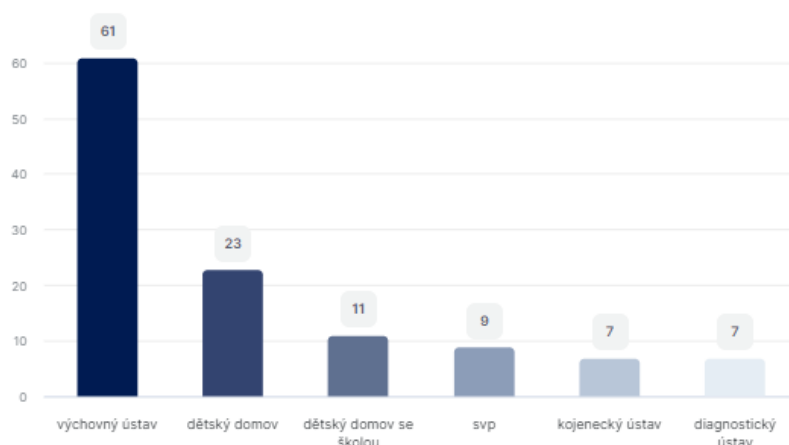
Otázka č. 4: Škola, ve které jsem teď je jednoduchá a myslím si, že bych zvládl/a SŠ s maturitou.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
je to tak mezi	24	39.3%
spíše souhlasím	13	21.3%
úplně souhlasím	8	13.1%
spíše nesouhlasím	8	13.1%
zcela nesouhlasím	8	13.1%

Tabulka 2 - Sebereflexe

Touto otázkou jsem se chtěla zaměřit jak na úroveň intelektu, tak na sebepojetí a sebereflexi respondentů. Chápu, že o to obtížnější je pobyt pro člověka, který by chtěl sudovat např. na střední škole s maturitou, ale kvůli svému chování a jednání z minulosti je odkázán na školy přidružené k zařízení. Na druhou stranu musíme brát v potaz také schopnost sebekritiky a sebereflexe jedince. Věřím tedy, že odborníci poskytují jedincům studium, které náležitě rozvíjí jeho osobnost. Avšak 8 (13,1 %) respondentů si je zcela jisto tím, že je jejich aktuální studium snadné a zvládli by tak SŠ s maturitou, 13 (21,3 %) respondentů se domnívá, že by svedlo studium na SŠ s maturitou, 24 (39,3 %) zvolilo možnost „je to tak mezi“, 8 (13,1 %) s tímto výrokem a svými schopnostmi spíše nesouhlasí a dalších 8 (13,1 %) jich zcela nesouhlasí.

Otázka č. 5: Zaškrtněte všechna zařízení, ve kterých jste byl/a. (výčtová položka)



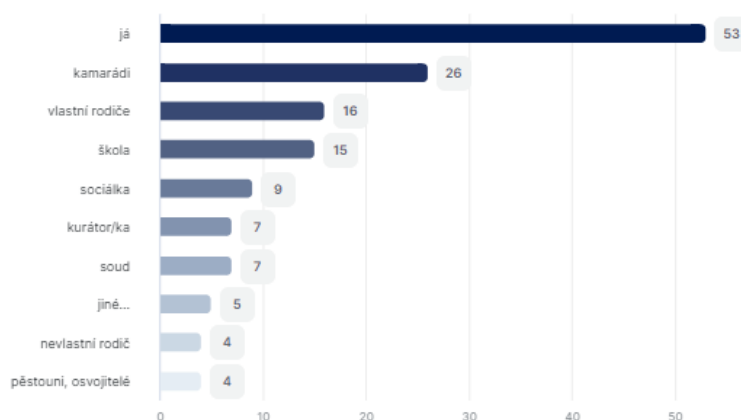
Graf 2 - Pobyt v zařízeních

Na tuto otázku navazovala dále **otázka č. 6: Jak dlouho jste v ústavní péči?** Osobně se totiž domnívám, z pohledu zkoumajícího nelze klást důraz pouze na délku pobytu či na počet „navštívených“ zařízení, ale spíše na tyto skutečnosti pohlížet jako celek. Někdo může být v institucionální péči 3 roky a mít zkušenost se třemi různými zařízeními, jindy může být člověk v institucionální péči 3 roky, ale pobývat po celou dobu pouze v jednom zařízení. Z tohoto vyplývajícího kontextu se může dále lišit přístup umístěného jedince k převýchovnému procesu, motivace k nápravě či ponaučení, rozdíl může být ve zvycích, normách, osobních hodnotách atp, které se nadále mohou odrážet do výsledku procesu převýchovy. Jak si lze však všimnout, ve výchovném ústavu se logicky ocitlo 61 (100 %) respondentů, 23 (37,7 %) jich prošlo také dětským domovem, 11 (18 %) dětským domovem se školou, 9 (14,8 %) respondentů navštívilo středisko výchovné péče, 7 (6 %) zvolilo z nabídky také diagnostický ústav a stejný počet, tedy 7 (11,5 %) se již ve svém nízkém věku ocitlo v kojeneckém ústavu. Co se týče doby strávené v ústavní péči, jednalo se o řádky týdnů, měsíců, ale také let. Z těchto informací však nelze vyzkoumat, zda byly pobyty v zařízeních lineární či přerušované.

Otázka č. 7: Jak dlouho jste v tomto VÚ?

Jelikož šlo o mapování procesu převýchovy ve vybraných ústavních zařízeních, položila jsem respondentům otázku týkající se aktuálního pobytu v konkrétním zařízení. Nejkratší doba pobytu se pohybovala v rozmezí 22 dnů, nejdelší v rozmezí 2 a půl roku. Nejčastější odpovědi respondentů se však pohybovaly v rádech měsíců.

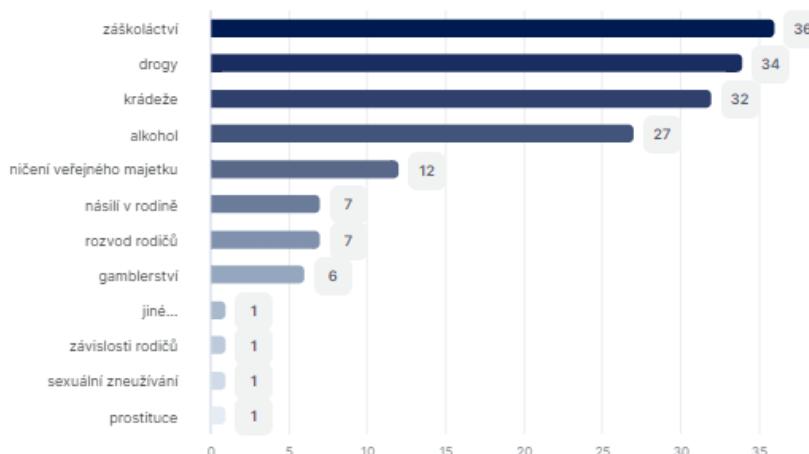
Otázka č. 8: Kdo podle Vás může za to, že jste v ústavní péči? (výčtová položka)



Graf 3 - Sebereflexe, uvědomělost

Tuto otázku jsem položila, jelikož mě zajímala uvědomělost umístěných jedinců. Zda si jedinci uvědomují, že jsou do ústavu umístěni z nějakého důvodu či zda vinu těchto okolností přisuzují někomu jinému. Rozdílné pojetí odpovědi samozřejmě bude u jedinců umístěných do náhradní, ať už rodinné či institucionální péče, od batolecího věku a u jedinců umístěných do náhradní péče v dospívajícím věku. 53 (86,9 %) respondentů se ztotožnilo s položkou, že si za umístění do zařízení mohou sami. Zároveň, 26 (42,6 %) z nich přisuzuje vinu také svým přátelům, 16 (26,2 %) vlastním rodičům, 15 (24,6 %) škole, 9 (14,8 %) respondentů z této skutečnosti viní sociálku, hned v záběru dává 7 (11,5 %) z dotazovaných vinu také kurátorce a 5 (8,2 %) respondentů zvolilo položku „jiné“, do které vepsali bývalé přátele a přítelkyně či psychické problémy. 4 (6,6 %) respondenti se ztotožnili s možností nevlastní rodič a v neposlední řadě s možností pěstouni, osvojitelé – také 4 (6,6 %) respondenti.

Otázka č. 9: Zaškrtněte vše, kvůli čemu jste ve výchovném ústavu. (výčtová položka)



Graf 4 - Příčiny umístění

Otázkou č. 9 jsem navazovala na onu uvědomělost a zároveň jsem zjišťovala nejčastější příčiny vedoucí k umístění jedinců do výchovného ústavu. Na prvním místě se umístilo záškoláctví, se kterým se ztotožnilo 36 (59 %) respondentů. Hned na druhém místě bylo příčinou užívání drog, v poměru 34 (55,7 %) odpovědí, nemalý počet, 32 (52,5 %) responzí, zastupují také krádeže. 27 (44,3 %) respondentů potvrdilo také vliv užívání alkoholu, 12 (19,7 %) respondentů se podílelo na ničení veřejného majetku, 7 (11,5 %) z dotazovaných se potýkalo s násilím v rodině, stejný počet, tedy 7 (11,5 %) považuje za jeden z důvodů rozvod rodičů a 6 (9,8 %) responzí se týkalo také gamblerství. V menším zastoupení, každý po 1 (1,6 %) odpovědi zde máme také závislosti rodičů, sexuální zneužívání, prostituci či jiné – které obsahovalo již výše zmíněné psychické problémy.

Otázka č. 10: I během svého pobytu ve VÚ páchám přestupky. (Lickertova škála)

V předešlých otázkách jsem se sice zajímala o uvědomění, avšak v této otázce mě zajímalo, zda má ono uvědomění nějaký smysl a zda se jedinci výše zmíněným a jiným přestupkům vyvarují. 23 (37,7 %) respondentů s tímto tvrzením zcela nesouhlasilo, 8 (13,1 %) spíše nesouhlasilo, 19 (31,1 %) respondentů zvolilo možnost „je to tak mezi“, 8 (13,1 %) spíše souhlasilo a 3 (4,9 %) se s tímto výrokem, se svou volbou úplného souhlasu zcela ztotožnilo.

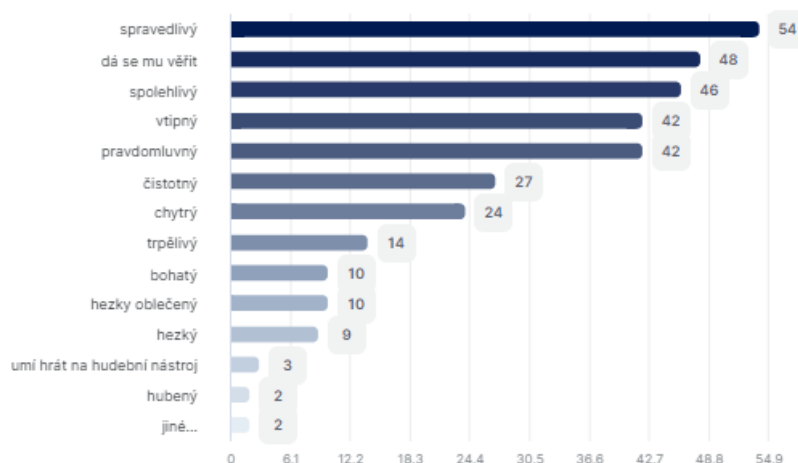
Otázka č. 11: S kým mluvíte o svých problémech? (výčtová položka)

Asi každé dítě, dospívající či dospělý se ve svém životě potýká s nějakými problémy týkajícími se např. milostného života, pracovní či studentské sféry, rodinného kolektivu, v tomto případě také skupinového, o kterých je důležité s někým mluvit. Touto otázkou jsem tedy sledovala, zda umístění jedinci chovají k někomu takovou důvěru, aby se mu se svými problémy svěřili. 26 (42,6 %) respondentů chová velké pouto k rodičům a se svými problémy se svěřují právě jim. Hned na druhém místě, 20 (32,8 %) responzí, stojí přátelé. Co mě ve skutečnosti ani nepřekvapilo je fakt, že 19 (31,1 %) respondentů odpovědělo, že o svých problémech nehovoří s nikým. Co se týče odborníků, 15 (24,6 %) respondentů sdělilo, že o svých problémech hovoří s etopedem, 15 (24,6 %) s vychovatelem, 12 (19,7 %) s vychovatelkou, 9 (14,8 %) s psychologem. 7 (11,5 %) respondentů zvolilo položku „jiné“, do které vepsali přítele či přítelkyni a s úspěchem se setkal také mistr – 2 (3,3 %) responze.

Otázka č. 12: Respektujete někoho z vychovatelů?

Touto otázkou jsem se snažila zjistit, zda umístění jedinci vůbec někoho, s ohledem na poskytovanou přímou výchovnou činnost respektují, popř. zda se jedná spíše o mužský či ženský element. Z výsledků vychází, že jedinci respektují spíše element mužský. V poměru odpovědí tedy 32 (52,5 %) pro vychovatele, 21 (34,4 %) pro vychovatelku a 8 (13,1 %) bohužel pro nikoho.

Otázka č. 13: Jaký by podle Vás měl být vychovatel? (výčtová položka)



Graf 5 - Vlastnosti vychovatele

V teoretické části jsem se zmiňovala o zákonu o pedagogických pracovnících, avšak zajímalo mě, jaké charakteristické vlastnosti nejvíce vyhledávají, oceňují a požadují jedinci, na které daný vychovatel po celou dobu své výchovné činnosti působí. Umístění mladí dospělí tedy od příkladného vychovatele nejvíce očekávají spravedlnost – 54 (88,5 %) responzí. V dalším pořadí je 48 (78,7 %) responzí týkajících se důvěry, 46 (75,4 %) spolehlivosti, 42 (68,9 %) důvtipnosti, dalších 42 (68,9 %) pravdomluvnosti, 27 (44,3 %) respondentů považuje za důležitou atributu také čistotnost, 24 (39,3 %) respondentů sdělilo, že by měl být vychovatel také chytrý, trpělivý – 14 (23 %), bohatý – 10 (16,4 %), hezky oblečený – 10 (16,4 %), hezký – 9 (4,8 %), pouze 3 (4,9 %) respondenti zvolili také schopnost hrát na hudební nástroj, což mě osobně překvapilo, 2 (3,3 %) responze se objevily také u vlastnosti „hubený“ a 2 (3,3 %) respondenti zvolili položku „jině“, kde zmínili také sportovní založení a kamarádský přístup.

Otázka č. 14: Všechno, co musím dělat během pobytu ve výchovném ústavu mi přijde zbytečné. (Lickertova škála)

Záměrem této otázky bylo zjistit, zda jsou umístění jedinci vůbec ochotni přijímat nějaké nové návyky, normy a hodnoty a zda jsou schopni zlepšovat své schopnosti a dovednosti důležité pro návrat do společnosti a následný zodpovědný život. Nejvyšší zastoupení responzí, a to 25 (41 %) bylo mířeno k volbě „je to tak mezi“. 12 (19,7 %)

respondentů s tímto tvrzením spíše nesouhlasilo, 10 (16,4 %) zcela nesouhlasilo, 7 (11,5 %) spíše souhlasilo a 7 (11,5 %) zcela souhlasilo.

Otázka č. 15: Nemyslím si, že jsem provedl/a něco špatného, za co bych měl/a být ve výchovném ústavu. (Lickertova škála)

Během vyhodnocování dat jsem si uvědomila, jak tato otázka, dle mého názoru úzce souvisí s otázkou č. 8: *Kdo podle Vás může za to, že jste v ústavní péči?* V této otázce totiž nejvíce jedinců, 53 (36,3 %), zvolilo odpověď, že za ono umístění do zařízení si mohou sami. V otázce č. 15 však už jen 17 (27,9 %) respondentů s tvrzením u otázky 15. spíše nesouhlasilo a pouze 10 (16,4 %) zcela nesouhlasilo. Nabízí se mi zde tedy otázka, zda si jedinci uvědomují svou vlastní vinu a zodpovědnost za spáchaný přestupek, či za svou vinu považují pouze to, že se nechali tzv. přichytit při činu.

Nejvíce respondentů – 20 (32,8 %) se se svým názorem pohybovali na rozhraní, 8 (13,1 %) respondentů úplně souhlasí a domnívá se, že nic špatného neprovedli a 6 (9,8 %) respondentů s tímto výrokem spíše souhlasí.

Otázka č. 16: Kolikrát jste utekl/a z ústavu?

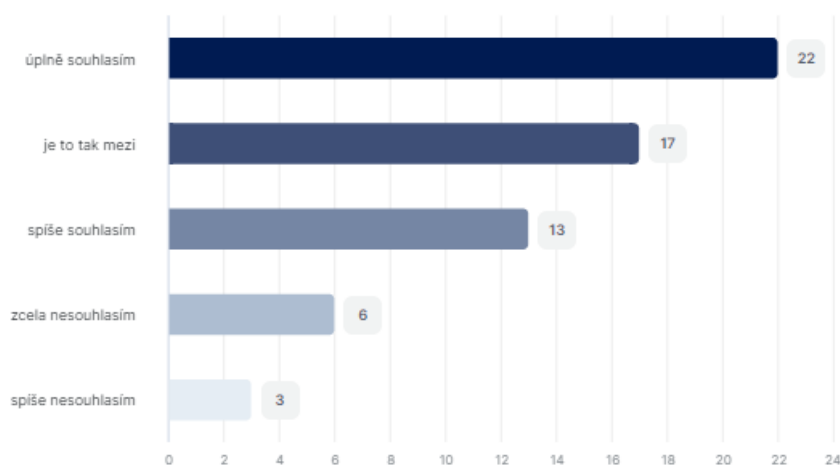
Bohužel jsem si až později uvědomila, že touto otázkou nelze zjistit, zda šlo o útky dlouhodobé či krátkodobé, které mají, dle mého názoru na převýchovný proces velký vliv. Může se totiž např. jednat pouze o 2 útky, avšak pokud jeden útek trvá v rozmezí několika měsíců, jedinec s nařízenou ústavní péčí v zařízení moc času nejspíše nestráví, tudíž výsledná efektivita převýchovného procesu může být minimální. Co jsem však touto otázkou zjistila bylo, že 27 (44,3 %) z aktuálního zařízení uteklo méně než 5x. S kladným výsledkem jsem se také setkala ve chvíli, kdy 25 (41 %) respondentů odpovědělo, že neutekli ani jednou. 7 (11,5 %) respondentům se podařilo utéct více jak 10x a 2 (3,3 %) respondentům více jak 5x.

Otázka č. 17: Když jsem utekl/a, šel/šla jsem za.. (výčtová položka)

Tato otázka navazovala na předešlou, navíc jsem se snažila zjistit, zda se jedinci během útěku vrací do svého původního prostředí, co je vlastně žene k tomu, aby utekli. Dle výsledků z předešlé otázky se nejvíce odpovědi objevilo u možnosti „jiné“, do které respondenti vypisovali, že nešli za nikým, jelikož neutekli. Někteří však do této kolonky napsali také to, že utekli s vrstevníky z výchovného ústavu, někteří se ocitli u úplně cizích lidí, někteří také uvedli, že utekli za drogami, jiní zase, že ve finále

neměli kam jít, a proto se vrátili zpět do zařízení - tuto skupinu tvořilo celkem 31 (50,8 %) responzí. 21 (34,4 %) respondentů dále zaznamenalo, že jejich cílem byl během útěku kamarád či kamarádka, 16 (26,2 %) respondentů zaznamenalo také přítelkyni a cesta 13 (21,3 %) respondentů směřovala za rodinou.

Otázka č. 18. Dělán, co po mně chtějí jen abych dostal/a kladné hodnocení a měl/a víc výhod. (Lickertova škála)



Graf 6 - Plnění požadavků

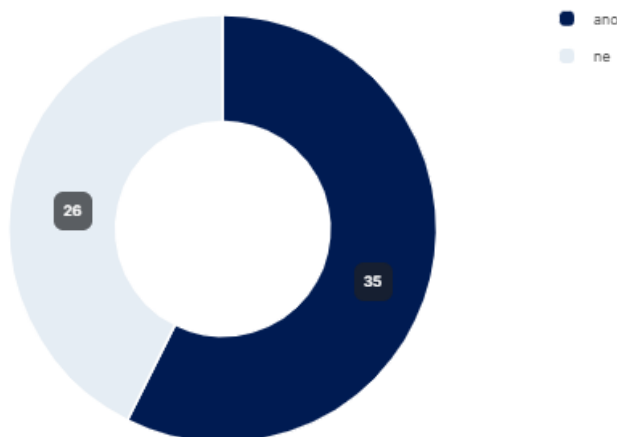
Dá se říci, že tato otázka opět odkrývá odpovědi na to, zda jsou jedinci ochotni přijímat nové návyky a ztotožnit se s jinými postoji. Bohužel zde také vyplývá fakt, že k valnému ztotožňování nejspíše nedochází, většina dotazovaných nepřijímá nově naučené za své a plní tak očekávání a požadavky pedagogů, za účelem vlastního prospěchu v podobě získaných výhod (pozitivní ohodnocení, nestrhávání kapesného, vycházky, dovolenky, atd). 22 (36,1 %) respondentů s tímto tvrzením tedy souhlasilo, 17 (27,9 %) se se svou odpovědí pohybovalo na rozhraní, 13 (21,3 %) respondentů s tímto tvrzením spíše souhlasilo a pouze 6 (9,8 %) zcela nesouhlasilo, 3 (4,9 %) spíše nesouhlasili.

Otázka č. 19: Neposlouchám vychovatele ani vychovatelky, protože to nejsou moji rodiče. (Lickertova škála)

Touto otázkou jsem chtěla dále pokračovat v analýze nejen přístupu k převýchovnému procesu, ale také přístupu k vychovatelům, jakožto autoritě. Pozitivním zjištěním byl naprostý nesouhlas 26 (42,6 %) respondentů s tímto tvrzením. Následovalo 17 (27,9 %) respondentů, kteří nedokázali jednoznačně odpovědět a zvolili proto výběr „je to

tak mezi“. S tvrzením spíše nesouhlasilo 8 (13,1 %) respondentů, 7 (11,5 %) jich naopak spíše souhlasilo a 3 (4,9 %) respondenti se s tvrzením zcela ztotožňovali.

Otázka č. 20: Je něco, co jste se v ústavu naučil/a, a myslíte si, že to využijete v budoucnu? Pokud ano, vyjmenujte.



Graf 7 - Využitelnost nově naučeného

U této otázky jsem bohužel očekávala vyšší zastoupení pozitivních responzí. Budoucí využití nově získaných schopností a dovedností potvrdilo pouze 35 (57,4 %) respondentů. Nejčastěji šlo především o praktické dovednosti, jako je úklid, vaření a praní, finanční gramotnost, zvyk na řád, někteří byli vděční za rozvoj osobnostní stránky, zmiňovali tedy sebereflexi, otevřenější komunikaci, práci s agresí, schopnost nenechat se vyprovokovat, nelhat, chování respektu k druhým, vážit si své rodiny, nový pohled, jiní byli vděční za možnost vzdělání. Skupinu, která se nenaučila nic, co by stálo za následné využití v budoucím životě tvořilo 26 (42,6 %) respondentů.

Otázka č. 21: Jak často jezdíte za rodinou?

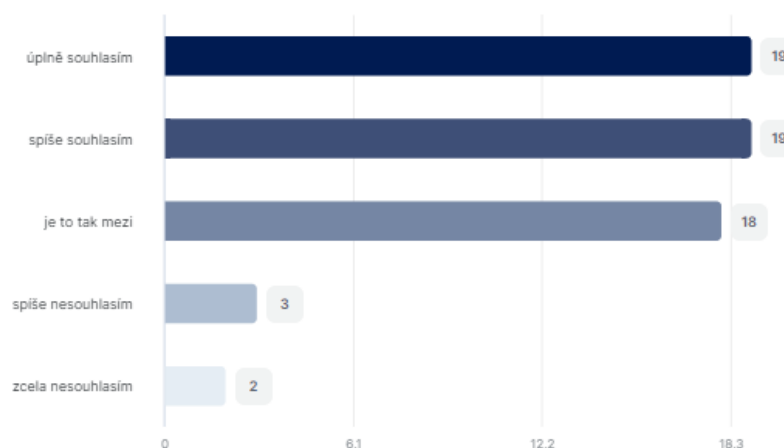
Tato otázka byla položena z důvodu získání informací o tom, jak často se jedinci vrací během pobytu do svého původního prostředí. Lze touto otázkou hodnotit také spolupráci mladistvých na převýchovném procesu, jelikož pokud jedinec nesplní určité požadavky, chová se nevhodně, přichází o určité „výhody“, do kterých spadá i tzv. dovolenka. Hodnotit lze také, alespoň částečně, spolupráce rodin na převýchovném procesu, avšak co vše se děje během pobytu jedince v rodinném prostředí zůstává skryto. Míra vlivu proměnných je tedy touto otázkou nezjistitelná, bylo by zapotřebí otázku dále větvit. Díky této otázce jsem však zjistila, že nejvíce

respondentů – 23 (37,7 %) jezdí za svou rodinou jednou za dva týdny, 15 (24,6 %) jezdí každý víkend, 11 (18 %) umístěných svou rodinu během svého pobytu ve výchovném ústavu nenavštěvuje, 7 (11,5 %) respondentů odpovědělo, že za svou rodinou jezdí pouze o svátcích a prázdninách a 5 (8,2 %) responzí se objevilo u návratech jednou za měsíc.

Otázka č. 22: Doma se chovám stejně jako když jsem ve VÚ (uklízím, nemluvím sprostě, vařím, pomáhám, píšu domácí úkoly..). (Lickertova škála)

Na předchozí otázku navazují informace o tom, zda jedinci také doma dodržují režim, na který jsou zvyklí ze zařízení. Nejvíce odpovědi získala položka „je to tak mezi“, zejména tedy 20 (32,8 %), což je asi pochopitelné. 16 (26,2 %) respondentů s tímto tvrzením spíše souhlasilo, 13 (21,3 %) úplně souhlasilo, naopak 7 (11,5 %) dotazovaných s tímto tvrzením spíše nesouhlasilo a 5 (8,2 %) jich zcela nesouhlasilo.

Otázka č. 23: To, co po mně zpočátku vychovatelé požadovali už teď dělám automaticky.



Graf 8 - Automatizace chování

Někteří jedinci nejsou zvyklí na dodržování režimu, plnění povinností týkajících se školní docházky atp. Zjišťovala jsem tedy v jaké míře se určité požadavky během pobytu zautomatizují, už jsem však nezjišťovala, z jakého důvodu, tedy zda díky zvnitřnění některých postojů či pouze za účelem již zmiňovaného získání výhod. Na společné první příčce s 19 (31,3 %) responzemi se umístily odpovědi s úplným a menším, také 19 (31,3 %), souhlasem. 18 (29,5 %) respondentů zvolilo odpověď „je to tak mezi“, 3 (4,9 %) jedinci s tímto tvrzením nesouhlasili a další 2 (3,3 %) se s ním naprosto neztotožňovali.

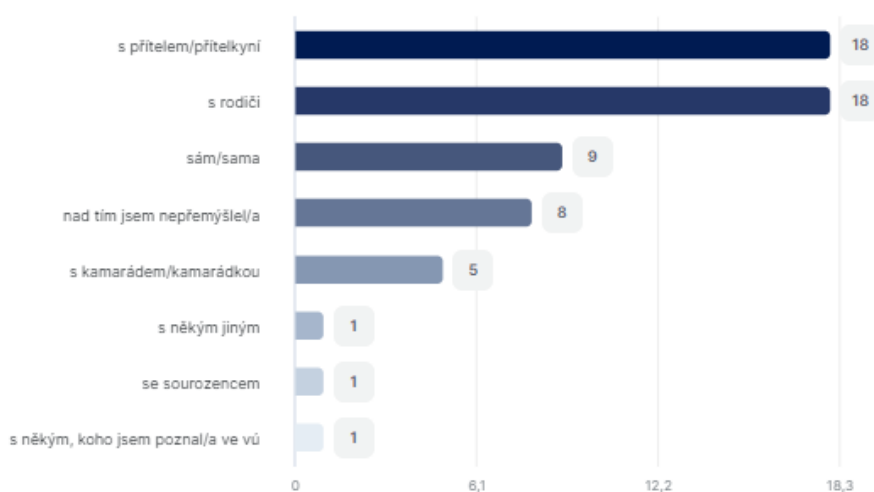
Otázka č. 24: Jsem rád/a, že jsem v ústavu s dětmi, které mají stejné nebo podobné problémy jako já. (Lickertova škála)

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jak se jedinci cítí v kolektivu mladých dospělých s podobnou historií a podobnými problémy. Dle mého názoru je vždy dobré setkat se s lidmi, kteří si prošli podobnou cestou, prožili podobné situace a emoce a u kterých bych se setkala s pochopením. Na druhou stranu si nedokážu představit, že bych musela snášet tu tíhu škatulkování a nálepkování a trávit např. část svého života s někým, kdo netouží po změně, jehož názor je stále stejný, kdežto ten můj by se během pobytu změnil. Nepřekvapilo mě tedy, že 19 (31,1 %) respondentů zvolilo odpověď „je to tak mezi“, dalších 19 (31,1 %) s tímto tvrzením zcela nesouhlasilo, 11 (18 %) jich spíše nesouhlasilo. 7 (11,5 %) respondentů s tímto tvrzením naopak spíše souhlasilo a 5 (8,2 %) vyjádřilo úplný souhlas.

Otázka č. 25: Našel/našla jsem si v ústavu kamaráda/kamarádku se kterou/kterým bych se rád/a stýkal/a i po ukončení ústavní výchovy? (Lickertova škála)

Na předchozí otázku však lehce navazuje otázka další. Ve které 18 (29,5 %) respondentů spíše souhlasilo, 17 (27,9 %) souhlasilo úplně, 14 (23 %) zvolilo střední zlatou cestu, 6 (9,8 %) jich spíše nesouhlasilo a dalších 6 (9,8 %) zcela nesouhlasilo. Ačkoliv se jedná o převahu souhlasu, dle mého názoru je nutno brát v potaz, že převážná část respondentů se za prvé nachází v adolescentním věku a za druhé je v zařízení umístěna v časovém období odpovídajícím řádu měsíců. Tento názor by se tedy mohl každým týdnem změnit, avšak z momentálního zkoumaného období vyplývá, že ačkoliv mladiství nejsou ztotožněni s tím, že se nachází v kolektivu jedinců s podobnými problémy, většina z nich si zde našla přítele, kterého by chtěli mít ve svém životě i po opuštění zařízení.

Otázka č. 26: S kým chcete bydlet až odejdete z VÚ?



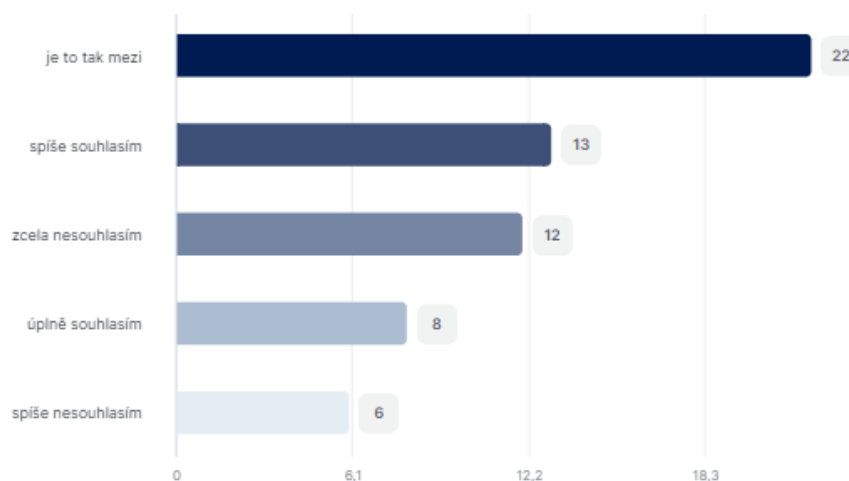
Graf 9 - Bydlení v budoucnosti

Touto otázkou jsem chtěla získat informace o tom, zda jedinci přemýšlí nad svou budoucností, popř. zda volí spíše návrat k rodičům či mají v plánu se více osamostatnit. Na společné první příčce se umístily odpovědi jedinců, kteří se po svém odchodu ze zařízení chtějí vrátit zpět k rodičům – 18 (29,5 %) a jedinců, kteří by rádi bydleli se svým partnerem – také 18 (29,5 %). 9 (14,8 %) respondentů by se chtělo zcela osamostatnit a bydlet samo, 8 (13,1 %) nad tímto faktem ještě nepřemýšlelo, opět zde může hrát roli prozatím krátký pobyt v zařízení či nižší věk. 5 (8,2 %) respondentů sdělilo, že by chtěli bydlet s kamarádem či kamarádkou a na spodních příčkách po jedné odpovědi se umístil sourozenec (1,6 %), někdo, koho jedinec poznal ve VÚ (1,6 %) a někdo jiný, který nebyl uveden ve výběru (1,6 %).

Otázka č. 27: Než jsem nastoupil/a do VÚ, dělal/a jsem špatné věci. (Lickertova škála)

Opět jsem zde zjišťovala uvědomělost jedinců a schopnost nést zodpovědnost za své chování. Jelikož se v odpovědích na otázku č. 8: *Kdo podle Vás může za to, že jste v ústavní péči?* nejčastěji objevila vlastní osoba, nelze se divit, že s tímto výrokem souhlasilo 25 (41 %) respondentů. Jelikož nemám ráda škatulkování, jsem si vědoma toho, že zodpovědnost nesou ve velké míře také rodiče, tudíž vina nikdy není čistě a pouze na umístěných mladistvých, ale detailnější komentář k této oblasti poskytuji v kapitole zaměřující se na vyhodnocení **dotazníku č. 2**. 17 (27,9 %) respondentů dále zvolilo odpověď „je to tak mezi“, 9 (14,8 %) jich s tímto výrokem spíše souhlasilo, 6 (9,8 %) spíše nesouhlasilo a 4 (6,6 %) respondenti zcela nesouhlasili

Otázka č. 28: Výchovný ústav a vychovatelé ze mě dělají lepšího člověka. (Lickertova škála)



Graf 100 - Pozitivní vliv prostředí

Otázka zaměřená na to, zda vidí jedinci v probíhajícím převýchovném procesu nějaký smysl, zda pociťují nějakou změnu a zejména pozitivní vliv prostředí a vychovávajících. Samozřejmě je také důležité, v jaké fázi se nachází sám jedinec a zda z něj lepšího člověka nedělá on sám, avšak základem je poskytnout mladistvému vůbec nějaké možnosti vedoucí k pozitivní změně. 22 (36,1 %) respondentů tedy zvolili odpověď „je to tak mezi“, 13 (21,3 %) respondentů vyjádřilo souhlas, 12 (19,7 %) naopak naprostý nesouhlas. 8 (13,1 %) respondentů s tímto výrokem zcela souhlasilo a 6 (9,8 %) jich naprosto nesouhlasilo.

Otázka č. 29: Vidím ve svém chování a jednání pozitivní změnu.

Jak jsem zmiňovala v komentáři k předchozí otázce, zkoumala jsem smysluplnost procesu z pohledu umístěných. Překvapivě se tímto tvrzením větší část ztotožňovala, 21 (34,4 %) uvedlo souhlas, 13 (21,3 %) naprostý souhlas, 17 (27,9 %) zvolilo odpověď na pomezí, 6 (9,8 %) respondentů s tvrzením spíše nesouhlasilo a 4 (6,6 %) zcela nesouhlasili.

Otázka č. 30: Nechodím na brigádu, protože..

Brigáda je v tomto věku, dle mého názoru základní přípravou na život pracujícího člověka. Samozřejmě obsahuje i jiná pozitiva v podobě prostředí, kolektivu, rozvoji schopností a dovedností atp. Zajímalo mě tedy jaké zastoupení jedinců se připravuje na samostatný život v tomto ohledu. 23 (37,3 %) respondentů tedy na brigádu chodí,

8 (13,1 %) zvolilo možnost jiné, kam 7 napsalo, že nedovršili jistého věku, aby si mohli začít přivydělávat brigádou a 1 respondentce to nedovolí její aktuální stav. Dalších 8 (13,1 %) zvolilo odpověď, kdy jim to není dovoleno, 8 (13,1 %) respondentů na brigádu nechodí, jelikož zkrátka nechtějí, 7 (11,5 %) jich uvedlo, že na brigádu nemají čas, dalších 5 (8,2 %) má dle odpovědi peněz dost a brigádu nepotřebují a 2 (3,3 %) respondenti uvedli, že mají z brigády strach.

Otázka č. 31: Kde získáváte peníze? (výčtová položka)

Očekávala jsem, že valná část mladistvých na brigádu chodit nebude, zajímalo mě tedy, kde získávají peníze. 45 (73 %) respondentů uvedlo, že peníze získávají od výchovného ústavu, což jsem samozřejmě očekávala, spíše jsem očekávala větší zastoupení. Domnívám se tedy, že ne všichni umístění mají bližší povědomí o vypláceném kapesného a nerozlišují získanou peněžitou částku na kapesné od školského zařízení a od rodičů. Na druhém místě, konkrétně s 36 (59 %) responzemi se umístilo tedy peněžité zaopatření rodiči/poručníky, 23 (37,7 %) jich uvedlo, že chodí na brigádu, což odpovídá také výsledkům z předešlé otázky, 18 (29,5 %) respondentů si přivydělává jinou, blíže nespécifikovanou formou a 3 (4,9 %) respondenti zvolili jinou možnost, kde zmiňovali placenou praxi.

Otázka č. 32: Za co nejvíce utrácíte peníze? (výčtová položka)

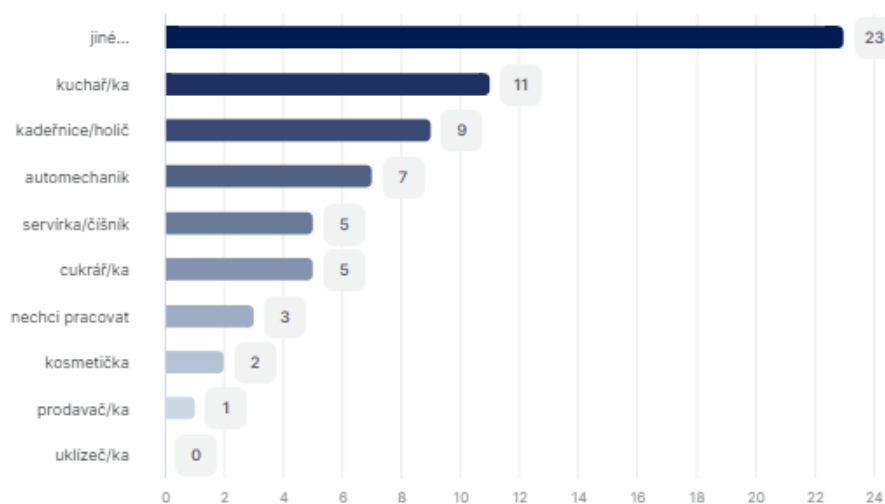
Při této otázce konkrétně mě zajímalo, kam vydělané či darované peníze nejčastěji směřují. Nejvyšší početnost jsem očekávala u cigaret, což se mi také potvrdilo v podobě 47 (77 %) responzí. Hned na druhém místě bylo se 40 (65,6 %) responzemi jídlo, třetí místo – 35 (57,4 %) získalo oblečení, 19 (31,1 %) respondentů uvedlo, že utrácí také za dárky pro ostatní, 11 (18 %) jich uvedlo alkohol, 11 (18 %) zvolilo jinou možnost, kde uváděli různé druhy drog, marihuanu, energy drinky, ale také sportovní pomůcky. Pouze 2 (3,3 %) respondenti uvedli, že si za své peníze kupují nejčastěji také knížky.

Otázka č. 33: Za kým půjdete, když si budete chtít po odchodu z VÚ najít nějakou práci? (výčtová položka)

Opět jsem se zajímala o to, zda jedinci přemýšlí nad budoucností, zda mají povědomí o tom, na koho, případně co se mohou v tomto ohledu obrátit. Kroky 29 (45,7 %) respondentů budou směřovat za rodinou, 16 (26,2 %) by se jich obrátilo na kurátorku,

14 (23 %) respondentů uvedlo jinou možnost, zejména tedy pracovní úřad, inzeráty, partnera, sám sebe, ale také se tu objevili respondenti, kteří se na nikoho obracet nechtějí či kteří nad touto skutečností ještě nepřemýšleli. Dalších 9 (14,8 %) v této otázce uvedlo také kamarádku či kamaráda, 6 (9,8 %) vedoucího vychovatele a 3 (4,9 %) vychovatele nebo vychovatelku.

Otázka č. 34: Až odejdu z VÚ, chci pracovat jako.. (výčtová položka)



Graf 11 - Budoucí povolání

Do této otázky jsem se snažila uvést na výběr hlavně možnosti odpovídající studijním oborům, které výchovný ústav a přidružené školy nabízí. Největší zastoupení měla však i přes to kolonka „jiné“, kterou zvolilo 23 (37,7 %) respondentů. Respondenti v této kolonce uváděli zedníka, dále se zde objevil řidič nákladního vozu, majitel posilovny, programátor, letuška, pedagog, noční vychovatel, doktor, záchranář, ale zastoupení zde měla odpověď také „je mi to jedno; cokoliv“ a „ještě nevím“. 11 (18 %) respondentů uvedlo kuchařku, 9 (14,8 %) kadeřnici/holiče, 7 (11,5 %) automechanika, 5 (8,2 %) servírku/číšníka, 5 (8,2 %) cukrářku, 2 (3,3 %) kosmetičku, 1 (1,6 %) prodavačku a 3 (4,9 %) respondenti uvedli, že pracovat nechtějí. Co se týče výsledku, většinová část jedinců si je tedy vědoma, že je jednoho dne čeká zařazení do pracovního života.

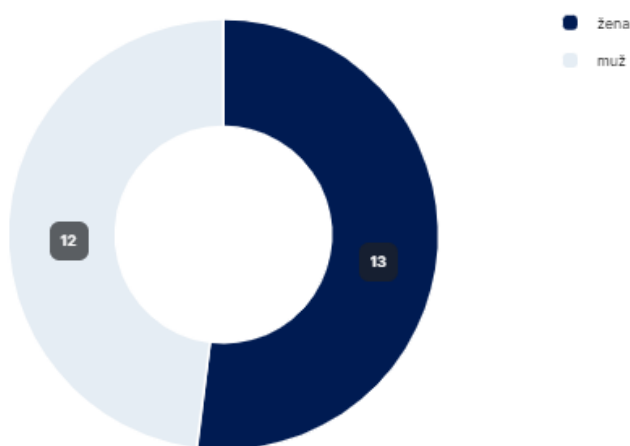
Otázka č. 35: Napadá Vás něco důležitého, o co byste se rád/a podělil/a, a nebyla o tom zmínka v žádné otázce tohoto dotazníku?

V konečné části dotazníku jsem respondentům poskytla prostor pro vyjádření myšlenek, které je během vyplňování dotazníku napadly a o které by se rádi podělili.

Jelikož byl dotazník poměrně rozsáhlý, očekávala jsem, že se u této otázky setkám spíše se zápornou odpovědí, což se mi také potvrdilo. Celou větou mi odpovědělo pouze 6 respondentů. Odpovědi zněly takto: „udělat dotazník pro drogově závislé“, „Hlavně si dodělat školu a žít normální život.“, „chci se svěřovat“, „mnohdy je to tu těžší, než to bylo doma“, „pasták, nepasták, všechny z tadyma vylezeme stejné!“, „nemám rodiče a cítím se sama“. Některé však vypadaly i takto: „nene..ale děkuji!“, „ne díky:)“

11. 1. 2 CHARAKTERISTIKA A VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU Č. 2

Otázka č. 1: Pohlaví



Graf 12 - Pohlaví

Z celkového počtu odborných pracovníků působících v jednotlivých ústavech se výzkumu účastnilo 25 respondentů, z toho 13 (52 %) žen a 12 (48 %) mužů.

Otázka č. 2: Věk

V následující otázce byli respondenti dotazováni ohledně svého věku. Ten se pohyboval v rozmezí 33-63 let.

Otázka č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání.

Ve třetí otázce jsem se dotazovala respondentů na jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Nejvyšší zastoupení mělo vysokoškolské bakalářské, které označilo 9 (36 %) respondentů. Druhou nejčastější odpovědí bylo vysokoškolské magisterské se 7 (28 %) responzemi, dále středoškolské vzdělání s maturitou – 5 (20 %) responzí, dále středoškolské bez maturity – 2 (8 %) responze. 2 (8 %) respondenti zvolili také možnost „jiné“, kam uvedli SOU a vyšší odborné vzdělání.

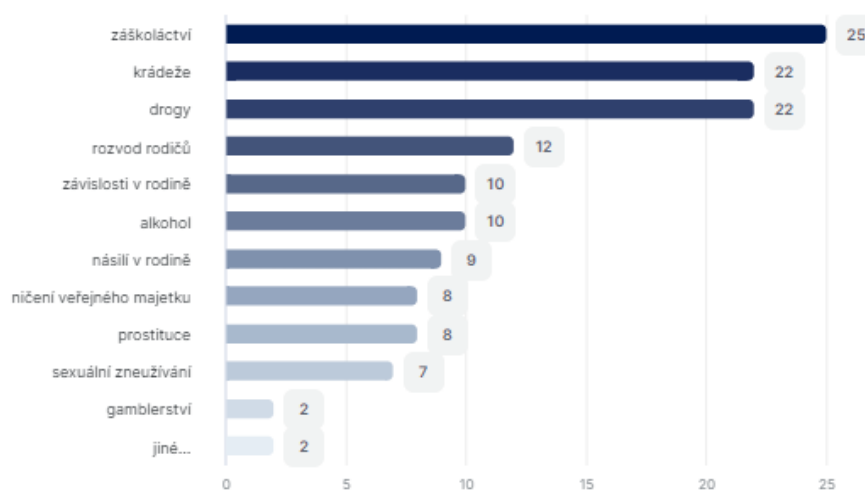
Otázka č. 4: Jak dlouho pracujete v převýchovném zařízení?

Nejkratší doba působení byla 2 měsíce, avšak ostatní responze obsahovaly řádky let. Nejopakovanější se odpověď byla „18 let“, „2 roky“, „8 let“. Odpověď s nejdelším působením respondenta obsahovala „cca 30 roků“. Výzkumný soubor byl tedy tvořen jedinci pohybujícími se na této půdě řádku let.

Otázka č. 5: V jaké pracovní pozici působíte v tomto zařízení?

Skupina respondentů se skládala ze 17 (68 %) vychovatelů 5 (20 %) asistentů pedagoga, 2 (8 %) etopedů a 1 (4 %) sociálního pracovníka.

Otázka č. 6: Nejčastější důvody umístění dětí do tohoto VÚ? (výčtová položka)



Graf 13 - Nejčastější důvody umístění

Přestože jsem se v dotazníku pro umístěné mladé dospělé ptala jedinců, za co jsou, dle jejich názoru v ústavní péči, položila jsem podobnou otázku také odborným pracovníkům, abych měla lepší představu o tom, na jaké jedince svou výchovnou péči působí. Na prvním místě se s 25 (100 %) rezponzemi umístily důvody záškoláctví, hned na druhém místě užívání drog - 22 (88 %) společně s krádežemi - 22 (88 %). 12 (48 %) respondentů uvedlo také rozvod rodičů umístěných, 10 (40 %) závislosti v rodině a alkohol. Jedinci pochází také nejčastěji z rodin, ve kterých byl problém s násilím – 9 (36 %), ničením veřejného majetku – 8 (32 %), prostitucí umístěných jedinců - 8 (32 %) a sexuálním zneužíváním – 7 (28 %). V menším počtu mívají, dle respondentů jedinci problém také s gamblerstvím – 2 (8 %) a nerespektováním autorit – 2 (8 %).

Otázka č. 7: S jakými jedinci se nejhůře pracuje a proč? (otevřená otázka)

Nejčastěji se zde objevovaly odpovědi, které poukazovaly na drogovou závislost umístěných, časté útky a abstinenní příznaky. Respondenti také uváděli jedince psychiatricky medikované, agresivní, jedince bez jakékoliv motivace, uzavřené do sebe a neochotné spolupracovat.

Otázka č. 8: Nejčastější typy rodin, ze kterých jedinec pochází? (výčtová položka)

První místo, s 19 (76 %) odpověďmi sdílely typy rodin, ve kterých je alespoň jeden z rodičů ve výkonu trestu a rodiny, kde proběhl/probíhá rozvod rodičů. Na to ihned navazoval typ, kdy péče dítěte závisí na matce samoživitelce – 14 (56 %) odpovědí. 12 (48 %) respondentů zvolilo volbu „pěstounská péče/osvojení“, 11 (44 %) jich uvedlo dále závislost v rodině, 2 (8 %) sexuální zneužívání, 1 (4 %) otce samoživitele a 1 (4 %) se zmínil také o rodinném prostředí, které nedokáže naplnit základní potřeby dítěte, jako jsou hranice, podněty, láska atp.

Otázka č. 9: Kolik rodin z 10 dobrovolně spolupracuje na převýchově?

Z odpovědí na tuto otázku jsem byla mile překvapena, jelikož 13 (52 %) respondentů uvedlo možnost 4-6 rodin z 10. Další 9 (36 %) respondentů uvedlo možnost 1-3 rodin z 10 a 3 (12 %) respondenti zvolili dokonce možnost 7-9 rodin z 10. Samozřejmě zde nelze posoudit kvalitu a formu spolupráce, která má na efektivitu převýchovného procesu také vliv.

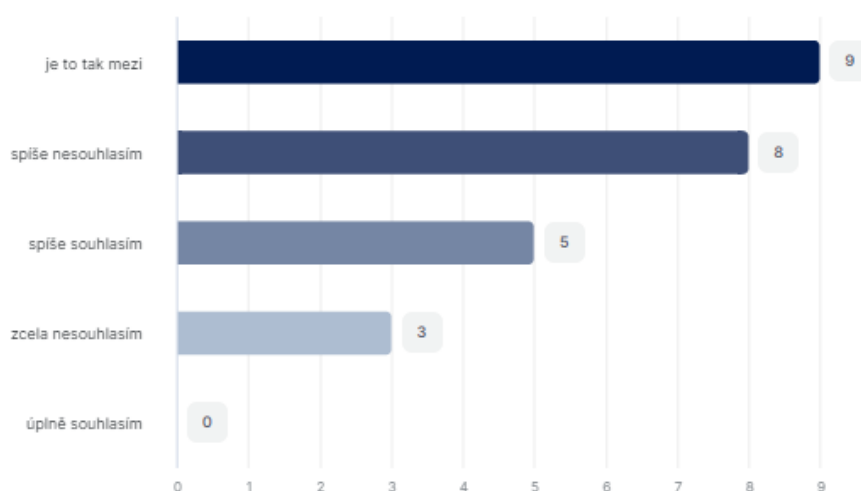
Otázka č. 10: Rodiny nevyužívají poradenských a terapeutických služeb, protože...

Pokud se zaměříme na tuto formu spolupráce, 15 (60 %) respondentů uvedlo jako nejčastější důvod negativní postoj k těmto službám, tedy že rodiny ve většině případech o tyto služby nemají zájem. Další 7 (28 %) respondentů uvedlo jako důvod neschopnost rodin tyto služby využívat z důvodu nemoci či výkonu trestu a 3 (12 %) zdlouhavost těchto procesů.

Otázka č. 11: Spolupráce s jedinci, kteří jsou v náhradní institucionální péči od dětství je jednodušší než s těmi, kteří přijdou po 15. roce. (Lickertova škála)

Jelikož někteří jedinci prochází před umístěním do výchovného ústavu jinými školskými zařízeními, zajímal mě pohled na tuto skutečnost odborné pracovníky. Dle mého názoru jsou totiž jedinci zvyklí na určitá režimová opatření, avšak v každém

zařízení probíhá proces převýchovy poněkud jiným způsobem, jelikož je ovlivňován několika proměnnými. Jedinec, který přechází např. z dětského domova do výchovného ústavu se musí adaptovat na nové podmínky. Může se tak setkat s tím, že to, co se doposud naučil a na co byl zvyklý z DD ve VÚ funguje a probíhá jinak. Tím také může být narušena důvěra k převýchovnému procesu a jeho významu. Jedinec, který přijde tzv. „z ulice“ do výchovného ústavu je institucionální péči „neposkrvněn“, zároveň má vyšší motivaci, aby mohl zařízení co nejrychleji opustit a vrátit se tak zpět do svého původního prostředí. Jedinci, kteří se nemají za čím vracet, jelikož svůj dosavadní život prožili v institucionální péči již tak silnou motivaci mít nemusí.



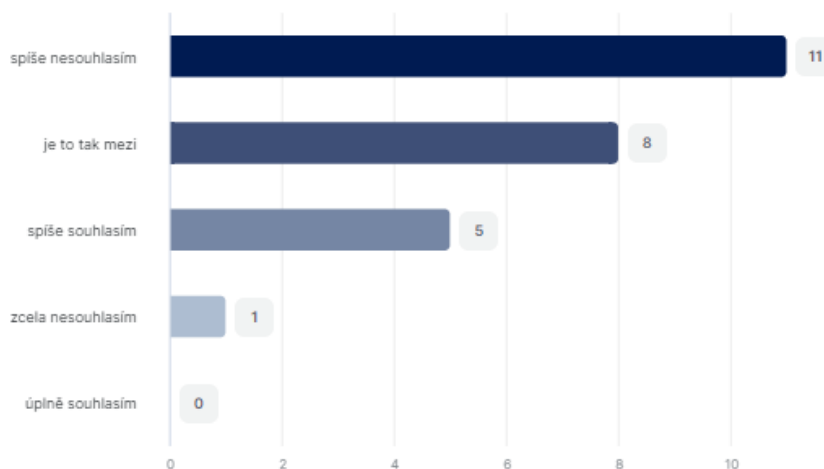
Graf 14 - Spolupráce

Responze na tuto otázku tedy naplnily víceméně mé očekávání, jelikož 3 (12 %) respondenti s výrokem zcela nesouhlasili, 8 (32 %) respondentů spíše nesouhlasilo, 9 (36 %) respondentů uvedlo „je to tak mezi“ a pouze 5 (20 %) jich vyjádřilo souhlas.

Otázka č. 12: Díky poskytované odborné péči vychází jedinec z VÚ jako plně samostatný. (Lickertova škála)

Tuto otázku jsem zařadila, jelikož mám na toto téma již svůj osobní názor a zajímal mě názor odborníků s dlouhodobou praxí. Samozřejmě je tento fakt ovlivněn také intenzitou a délkou poskytované péče, avšak dle mého názoru jsou jedinci v zařízeních většinou zapojováni do kolektivního života. Každý pracovník plní své povinnosti ať už vůči zařízení či umístěným, zastávají tak sice dočasně autoritu, ale také kolikrát zajišťují jedincům to, co by si za normálních okolností zajišťovali jedinci sami. Zařízení velice často spolupracuje s různými neziskovými organizacemi a sponzory, umístění tak velice často přijímají dary, kterých si ne vždy váží natolik, jako věci, které

museli získat vlastním úsilím. Domnívám se tedy, že z dlouhodobého hlediska by ona institucionální péče mohla samostatnost jedince spíše potlačovat, nikoliv podporovat.



Graf 15 - Podpora samostatnosti

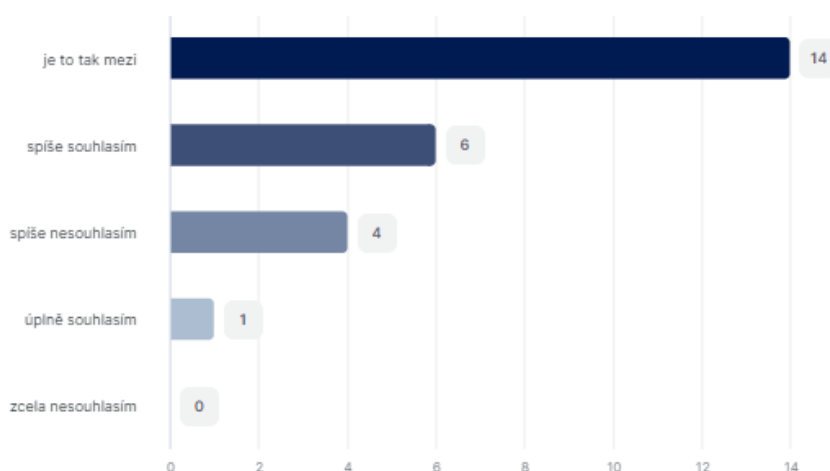
Nebyla jsem tedy ani překvapena z výsledků. 11 (44 %) respondentů totiž vyjádřilo svůj nesouhlas, 1 (4 %) respondent s výrokem uvedeným v dotazníkové otázce zcela nesouhlasil, 8 (32 %) respondentů uvedlo „je to tak mezi“ a pouze 5 (20 %) jich spíše souhlasilo.

Otázka č. 13: Předávám svěřencům morální hodnoty, které já osobně považuji za správné. (Lickertova škála)

Výchova jako taková, je vždy ovlivněna osobností vychovávajícího. Každá osobnost je unikátní, a ačkoliv mohou mít dva lidé převážně stejné postoje, jejich pohledy a způsob řešení, vnímání se může lišit. Pokud ve výchovném zařízení působí na umístěného jedince několik výchovných osob, je dle mého názoru důležité, aby byl proces výchovy/převýchovy i tak jednotný. Tato jednotnost však může být narušena, pokud vychovávající předává jedinci morální hodnoty, které on osobně považuje za správné. Představme si, že jeden den předává vychovatel jedinci „něco“, druhý den přijde do práce vychovatel jiný a jeho názor na stejnou věc bude odlišný, bude nadále podporovat a předávat jedinci to, co vychovatel z předešlého dne? Pochybují. Každý z nás vyrůstal v jiném prostředí, zastává jiné osobní hodnoty a postoje, proto je, dle mého názoru důležité neovlivňovat jedince v ústavní péči tím, co já osobně považuji za nejlepší jen proto, že mi to řekli moji rodiče. Vychovatel ve výchovném ústavu není rodič, ale tutor, zprostředkovatel, měl by brát tedy zřetel na každého jedince jako na individuální bytost, která vyrůstá a je ovlivněna různorodým prostředím a podporovat

v něm postoje a hodnoty, které jsou vhodné zejména pro něj, které mu napomohou k „bezproblémového“ žití ve společnosti. Chápu, že z praktického hlediska je to méně reálné, pořád jsme jen lidé a jednáme instinktivně a samozřejmě to má i světlé stránky - přestože se sejdou dva vychovatelé, kteří nemají stejný názor a oba ho předloží umístěnému jedinci, jedinec má tak možnost výběru, také se rozvíjí, může dojít k efektivnějšímu zvnitřnění, avšak otázkou zůstává, jaký postoj zvolí poté k vychovateli, s jehož názorem se neztotožnil. Představuji si, že v těchto zařízeních pracují lidé, kteří strávili několik let studiem, mají za sebou pravidelné výcviky, považují je tedy za odborníky. Proto mě velice překvapilo, že 12 (48 %) respondentů s dotazníkovým výrokiem úplně souhlasilo, 20 (40 %) jich spíše souhlasilo a pouze 1 (4 %) uvedl „spíše nesouhlasím“, 2 (8 %) další „zcela nesouhlasím“.

Otázka č. 14: Nově naučené pozitivní chování svěřenci využívají i mezi sebou, ve skupině. (Lickertova škála)



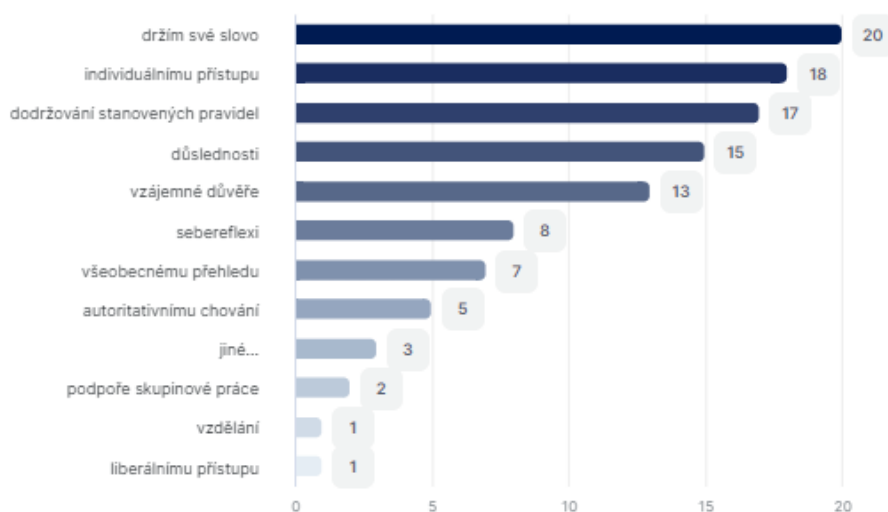
Graf 16 - Využívání žádoucího chování

V dotazníku pro umístěné mladé dospělé jsem pokládala otázku, zda se jedinci chovají v domácím prostředí stejně jako ve VÚ, přibližně 50 % nazvalo, že ano. Také jsem ale pokládala otázku, zda jedinci dělají to, co se po nich chce jen aby dostali kladné hodnocení a měli více výhod. Více jak 60 % nazvalo, že ano. Zajímalo mě tedy pohled pracovníků na tuto situaci, abych tak zjistila, zda opravdu dochází k nějakému zvnitřňování či jde pouze o čisté získávání výhod. Byla jsem potěšena, když z výsledků vyplynul souhlas 7 (28 %) respondentů s tímto dotazníkovým výrokiem. 14 (56 %) respondentů zvolilo odpověď „je to tak mezi“ a 4 (16 %) respondenti s tímto výrokiem nesouhlasili.

Otázka č. 15: Umístění mladí dospělí v tomto VÚ mě respektují. (Lickertova škála)

Touto otázkou jsem zjišťovala přístup umístěných mladých dospělých k autoritě. V dotazníku č. 1. jsem se setkala s 8 odpověďmi, ve kterých jedinci uvádí, že nerespektují nikoho z výchovných pracovníků zařízení. Není tedy překvapením, že jsem se i u této otázky setkala s 1 (4 %) odpovědí, kdy respondent s výrokem spíše nesouhlasil. Naopak 16 (64 %) jich spíše souhlasilo, 5 (20 %) zvolili „je to tak mezi“ a 3 (12 %) respondenti dokonce zcela souhlasili. Z výsledků tedy vyplývá, že umístění mladí dospělí převážně respektují autoritu v podobě pedagogického pracovníka.

Otázka č. 16: Respekt získávám díky... (výčtová položka)



Graf 117 - Respekt

V návaznosti na předešlou otázku jsem se dále dotazovala, jakým způsobem pracovníci výše zmiňovaný respekt získávají. Nejčastěji tento aspekt přisuzovali dodržování svého slova – 20 (80 %), dále individuálnímu přístupu a dodržování stanovených pravidel – 18 (72 %), důslednosti – 15 (60 %), 13 (52 %) respondentů zmínilo také vzájemnou důvěru, 8 (32 %) sebereflexi, 7 (28 %) všeobecný přehled, 5 (20 %) respondentů naznačilo, že za to může také jejich autoritativní chování, 2 (8 %) zmínilo také skupinovou práci, 1 (4 %) své vzdělání a 1 (4 %) naopak liberální přístup. 3 (12 %) respondenti vyjádřili i jinou možnost, zejména tedy autenticitu a vztah, který společně s jedinci budují, jednotný přístup ke všem umístěným, ale také formu osobního odstupu.

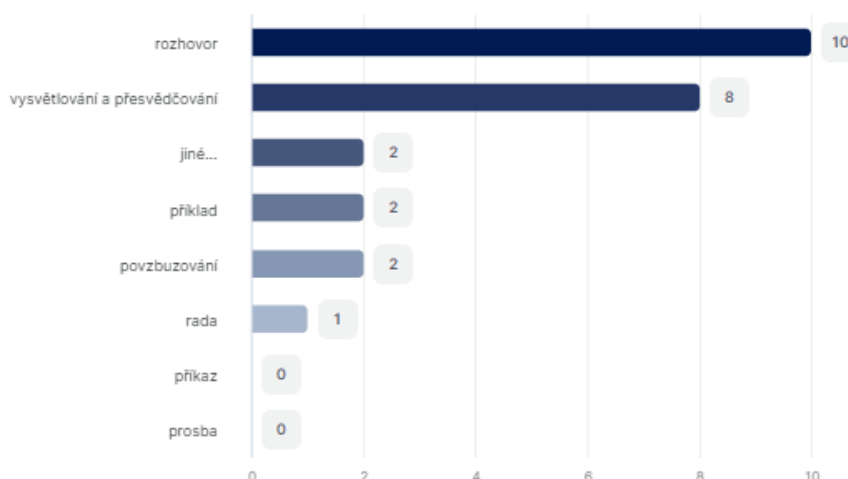
Otázka č. 17: Chodí za Vámi svěřenci pro rady? (Lickertova škála)

Touto otázkou jsem zjišťovala, jaký vztah panuje mezi pracovníky a umístěnými, zda mezi nimi existuje taková důvěra, aby si jedinci chodili za pracovníky pro rady. 9 (36 %) respondentů uvedlo, že za nimi z tohoto důvodu chodí jedinci velmi často, za 14 (56 %) respondenti chodí jedinci jen občas, za 1 (4 %) pouze zřídka a za 1 (4 %) údajně nechodí vůbec, avšak tuto skutečnost můžeme přisoudit faktu, že se jedná o pracovníka, který v zařízení působí jako asistent pedagoga, tudíž není s umístěnými mladými dospělými v tak intenzivním kontaktu.

Otázka č. 18: Pokud ano, o jaká témata se nejčastěji jedná? (výčtová položka)

Tato otázka byla zvolena jako větvící se k otázce předešlé. Dle responzí řeší jedinci s pracovníky nejčastěji rodinné vztahy – 8 (72 %). Hned na druhém místě se umístily problémy ve skupině – (17 (68 %), což je naprosto pochopitelné. Dále je nejvíce probíraným tématem problematika s jinými vychovateli – 12 (48 %), budoucnost mladých dospělých – 11 (44 %), zdravotní problémy – 10 (40 %), hned v záběru milostné vztahy – 6 (24 %), školní prospěch – 4 (16 %), školní prostředí a v neposlední řadě interpersonální oblast, ve které reflektují své vlastní chování a jeho důsledky v životě – 3 (12 %) responze.

Otázka č. 19: Jakou metodu výchovy při práci se svěřenci nejvíce využíváte?



Graf 128 - Metody výchovy

Pokud by se jednalo o výčtovou položku, věřím, že výsledky by byly poněkud rozmanitější. Nejčastější metodou však, dle respondentů – 10 (40 %) bývá rozhovor, což je dle mého názoru na místě. Někteří respondenti – 8 (32 %) uvedli také vysvětlování a přesvědčování, dále příklad, povzbuzování, radu – 2 (8 %), ale také pochvalu a rozhovor, který je doplňován o nácviky modelových situací, práci se vzorem, terapeutické techniky, motivační rozhovory a podporu – 2 (8 %).

Otázka č. 20: Při přímé výchovné činnosti využíváte?

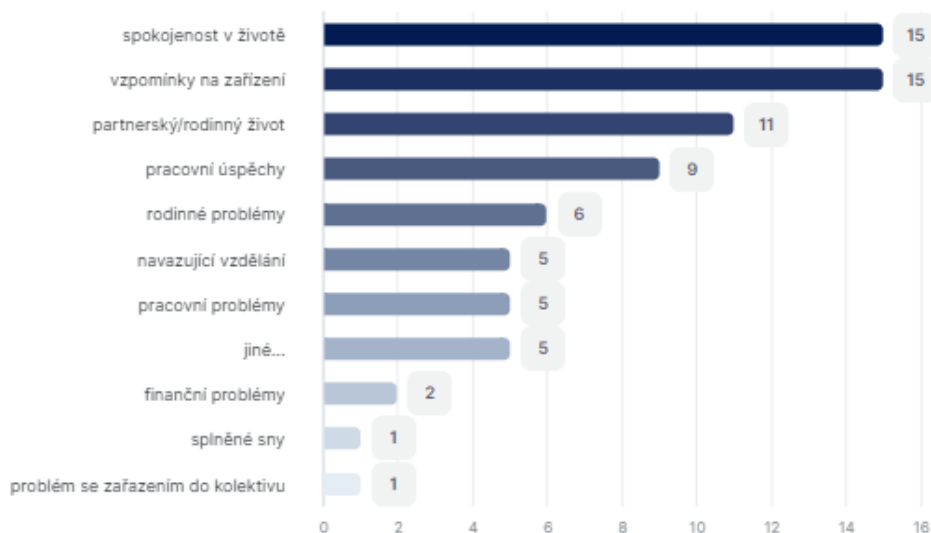
U této otázky měli respondenti na výběr ze tří možností. 5 (20 %) respondentů odpovědělo, že nejčastěji využívají individuální přístup, 1 (4 %) respondent se ztotožnil s využíváním skupinového přístupu a 19 (76 %) respondentů využívá kombinaci obou z výše zmíněných přístupů. S tímto zastoupením jsem víceméně počítala, jelikož jde, jak jsem již zmiňovala o skupinové pobyty. Důležité je také klást důraz na individualitu každého jedince, ať už čistě z pohledu lidskosti či z pohledu splňování cílů stanovených v individuálním plánu rozvoje osobnosti dítěte.

Otázka č. 21: Kontaktují Vás svěřenci, kteří opustili VÚ? (Lickertova škála)

V předešlých otázkách jsem sbírala informace o tom, zda umístění jedinci k někomu z vychovatelů chovají respekt a zda někomu důvěřují. V návaznosti na tyto otázky mě nadále zajímalo, zda si někteří jedinci vybudovali s pracovníky natolik blízky, osobní a důvěrný vztah, aby s nimi udržovali kontakt i po opuštění VÚ. K mému překvapení odpovědělo 17 (68 %) respondentů, že je jedinci občas kontaktují. Další 4 (16 %)

uvedli, že je jedinci kontaktují pouze zřídka a 4 (16 %) z dotazovaných nekontaktují vůbec. S touto otázkou souvisí následující – tedy :

Otázka č. 22: Pokud ano, co s Vámi sdílejí? (výčtová položka)



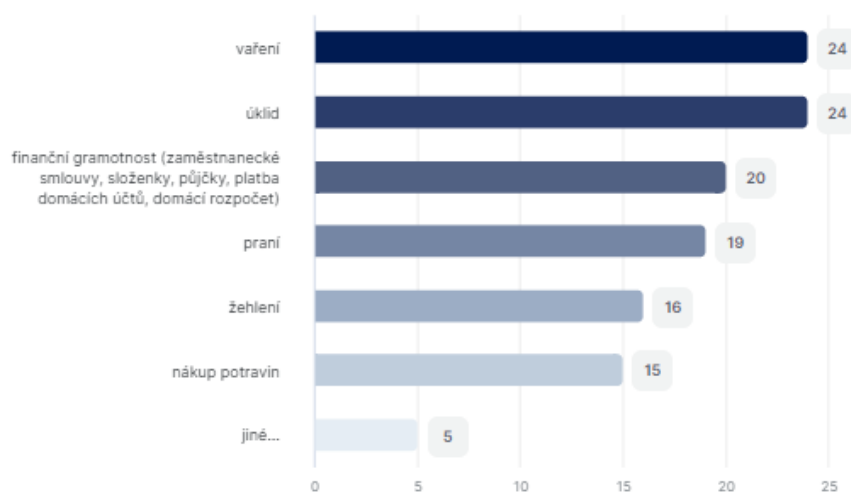
Graf 19 - Sdílnost jedinců po opuštění VÚ

Nejčastěji respondenti uváděli – 15 (60 %), že se jejich pozornost ubírá ke vzpomínkám na dobu, kdy pobývali v zařízení. V návaznosti na to s nimi sdílejí také svou spokojenost v životě – 15 (60 %), 11 (44 %) respondentům se jedinci zmiňovali také o svém rodinném či partnerském životě, s 9 (36 %) sdíleli své pracovní úspěchy, navazující vzdělání a některým – 1 (4 %) se zmiňovali také o svých splněných snech. Důvěra k pracovníkům i po opuštění zařízení je, zdá se natolik velká, že se jedinci zmiňovali také o svých rodinných, pracovních a finančních problémech či o problémech ve spojitosti se zařazením se do kolektivu.

Otázka č. 23: Zkuste procentuálně rozdělit zastoupení jednotlivých výchovných stylů ve Vaší práci, aby tvořili 100 %. (bodové rozdělení)

Dle očekávání, přikládají pracovníci nejvyšší podíl (45,4 %), demokratickému přístupu během výchovného působení. Neopomínají však ani autoritativní přístup (39,6 %), kterým si, dle mého názoru udržují již právě zmiňovaný respekt. Podíl 15 % připadá na přístup liberální, díky kterému, dle mého názoru připomínají umístěným mladým dospělým jejich svobodu, sami sobě svou vychovatelskou, nikoliv rodičovskou zodpovědnost, podporují samozřejmě občanská a lidská práva a v neposlední řadě umístěným dodávají také naději.

Otázka č. 24: Jakým všem praktickým dovednostem se svěřenci během pobytu učí? (výčtová položka)

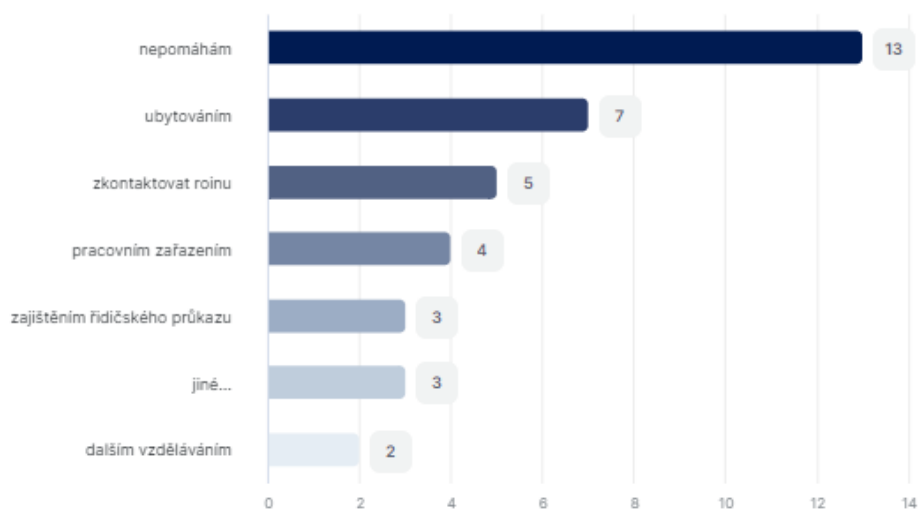


Graf 130 - Praktické dovednosti

Touto otázkou jsem chtěla získat informace o činnostech, které podporují jedince v jejich samostatnosti a připravují je tak na jejich budoucí život ve společnosti. Jelikož je v každém zařízení nastaven určitý režim, nepřekvapilo mě číselné zastoupení jednotlivých úkonů. Nejvyšší zastoupení-24 (96 %) mělo vaření a úklid, což dle mého názoru spadá k základním dovednostem každého zdravého mladého dospělého. Dle respondentů se umístění jedinci seznamují také s finanční gramotností, tedy jak hospodařit s penězi, jakým způsobem se platí složenky, co se měsíčně odvádí za náklady a proč, pokud člověk nemá dostatek peněz, na koho se může obrátit atp. Avšak, abych byla upřímná, četnost u této odpovědi mě poněkud překvapila. Při většině ústavech není k dispozici startovací byt, děti ani mladí dospělí se tak o odvody

za elektřinu, plyn, vodu, odpad atp. starat nemusí. Nejsem si tedy jista, zda význam této možnosti byl ze strany všech respondentů zcela pochopen. Jedinci jsou, dle respondentů – 19 (76 %) dále schopni si vyprat, vyžehlit – 16 (64 %), nakoupit potraviny potřebné k vaření – 15 (60 %), dále jsou během pobytu rozvíjeny jejich komunikační a sociální dovednosti, důraz je kladen také na hygienické návyky a nechybí ani příprava na zaměstnání. Ráda bych zde zmínila, že i přestože je na tyto praktické dovednosti během pobytu kladen důraz, nelze počítat se 100% využitím těchto dovedností během společenského života. Opět zde hraje roli, z jakého prostředí jedinec pochází a jak dlouho trval jeho pobyt v zařízení.

Otázka č. 25: Při odchodu mladých dospělých ze zařízení jim nejčastěji pomáhám s .. (výčtová položka)



Graf 141 - Poskytování pomoci

Jelikož byla skladba respondentů tvořena převážně z vychovatelů a vychovatelek, nejčastější odpověď tvořila možnost „nepomáhám“ – 13 (52 %). Nejde, dle mého názoru o to, že by pracovníci nijak pomáhat nechtěli, spíše o to, že tato oblast nespadá do náplně jejich práce. Předpokládám, že se umístění jedinci obrací s žádostí o pomoc na vychovatele či jiné pracovníky, ke kterým si vybudovali důvěrný vztah. Pokud tedy pracovník může pomoci, nejčastěji pomáhá se zajištěním ubytování. Pokud došlo k přerušení kontaktu mezi jednotlivcem a jeho rodinou, pracovník, dle výsledných informací pomáhá rodinu umístěného zkontaktovat, dále poskytuje pomocnou ruku také při pracovním zařazení, zajištění řidičského průkazu, případně při zařizování potřebného k pokračujícímu/následnému studiu. Co se týče etopedů, ti před výstupem

realizují případové jednání společně s OSPOD, kde se společně s dítětem/mladým dospělým domlouvají na potřebném.

Otázka č. 26: Nejvyšší vzdělání svěřenců při odchodu je zpravidla:

Jak jsem již zmiňovala výše, jelikož výzkum probíhal v zařízeních, při kterých jsou základní a střední školy s dvouletými či tříletými obory a jelikož mají umístění možnost navštěvovat střední školy v blízkém okolí, lze z dat vyčíst očekávané výsledky. 14 (56 %) respondentů uvedlo, že nejvyšší vzdělání svěřenců při odchodu je zpravidla střední vzdělání s výučním listem. Hned v záběru uvedlo 6 (24 %) respondentů tzv. pracovní zácvik, který odpovídá dvouletému studiu praktických oborů a 5 (20 %) respondentů uvedlo, že jedinci opouští zařízení také s neukončeným středním vzděláním.

Otázka č. 27: Co považujete za efektivitu v převýchovné práci? (výčtová položka)

Jelikož jde o práci týkající se efektivitu, nesměla chybět ani otázka tohoto typu. Většina – 22 (88 %) respondentů uvedla dokončené vzdělání, dále stálé zaměstnání – 17 (68 %), trestnou bezúhonnost a založení plné a funkční rodiny – 12 (48 %). 8 (32 %) respondentů uvedlo také návrat do primárního prostředí, což může být, dle mého názoru trochu sporné. Samozřejmě, že hraje vliv prostředí v tomto ohledu velkou roli, pokud pochází dítě/mladý dospělý z prostředí, ve kterém se potýkalo s násilím, drogovou či jinou závislostí rodičů, případně pokud jsou rodiče trestně stíhané osoby, nepříjde mi v nejlepším zájmu jedince se po tak náročném a dlouhém procesu převýchovy do tohoto prostředí vracet. Pokud však na toto pojetí nahlížím z jiného úhlu, návrat zpět do primárního prostředí by na druhou stranu byl jistě efektivnější, oproti např. dalšímu umístění do jiného zařízení (vězení) či pobytu na ulici. Dále uvedli 2 (8 %) respondenti také udržování kontaktu s VÚ, tedy budování udržení vybudovaných vztahů, zpětná vazba pro ústav. 2 (8%) respondenti také zvolili jinou možnost, kde se zmiňovali o přijmutí jiného a smysluplnějšího života, uvědomění si závadových a rizikových vzorců chování a následnou motivaci a ochotu tyto vzorce vyměnit za vhodné.

Otázka č. 28: Mladí dospělí jsou při odchodu ze zařízení zcela připraveni začlenit se do života společnosti. (Lickertova škála)

Myslím si, že každý z nás je v takto nízkém věku připraven pouze částečně, učíme se zkušenostmi, teprve postupem času zjišťujeme, co je a není žádoucí. Každý se učí ze svých chyb, důležité však je, aby si jedinci během pobytu v zařízení některé chyby vůbec uvědomili. Věřím tomu, že pracovníci jednotlivých zařízení dělají vše pro to, aby naplnili stanovené cíle a dokázali tak poskytnout jedincům stejnou šanci na nový start. Také věřím, že z teoretického hlediska jsou jedinci na ono začlenění připraveni, jak s tím vším však po opuštění výchovného ústavu naloží, zůstává zcela na nich. Dle získaných informací s tímto výrokem částečně souhlasilo 12 (48 %) respondentů. Naopak 9 respondentů s tímto výrokem spíše nesouhlasilo, 3 (36 %) respondenti spíše souhlasili a 1 (4 %) respondent zcela nesouhlasil. Tato data mě osobně nijak nepřekvapují, pokud beru v potaz, že jsou do zařízení zařazováni převážně drogově závislí jedinci, se kterými je práce k úspěšnému osamostatnění a zařazení náročná, ať už se jedná o mladistvé či dospělé. Také zde hraje roli doba, po kterou jsou jedinci v zařízení umístěni, jejich osobní přístup k procesu převýchovy, spolupráce s pracovníky, spolupráce s rodinou atd.

Otázka č. 29: Mladí dospělí se po odchodu ze zařízení vrací do svého původního prostředí.

Na začátku dotazníku jsem zkoumala, z jakého prostředí jedinci nejčastěji pochází. Pokud 76 % respondentů odpovědělo, že jedinci pochází nejčastěji z prostředí, kde je alespoň jeden z rodičů ve výkonu trestu, jak moc efektivní a smysluplný pobyt ve výchovném ústavu byl, pokud se do takového prostředí jedinec opět vrátí? Jsem toho názoru, že nelze spoléhat pouze na spolupráci s dítětem či mladým dospělým, je nutné, aby se na spolupráci podíleli i rodiče, popř. pěstouni, osvojitelé. Aby i oni byli otevření změnám a poskytovali tak sobě i svým blízkým bezpečné a podporující prostředí. Zejména pokud 12 (48 %) respondentů vyjádřilo s tímto dotazníkovým tvrzením souhlas. 11 (44 %) respondentů uvedlo „je to tak mezi“ a pouze 2 (8 %) respondenti s tímto tvrzením nesouhlasili.

Otázka č. 30: Napadá Vás něco důležitého, o co byste se rád/a podělil/a a nebyla o tom zmínka v žádné otázce tohoto dotazníku?

Také zde jsem respondentům poskytla prostor pro vyjádření myšlenek, které je během vyplňování dotazníku napadly a o které by se rádi podělili. Jelikož byl dotazník poměrně rozsáhlý nečekala jsem ani zde rozsáhlé zastoupení odpovědí. Ty, které se zde však objevily pojednávaly např. o názoru týkající se nepropojenosti spolupracujících orgánů a novelizaci legislativy.

11.2 STATISTICKÉ OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

Data byla zpracována metodami popisné statistiky a testování hypotéz. V rámci popisné statistiky byly použity absolutní četnost, relativní četnost, průměr, směrodatná odchylka, minimum a maximum, dolní a horní kvartil. V rámci testování hypotézy byly použity následující metody: chí-kvadrát test dobré shody, test nezávislosti založený na Spearmanově korelačním koeficientu, Mann-Whitneyho test. Výpočty byly provedeny pomocí programu TIBCO STATISTICA, hladina významnosti pro rozhodnutí o nulové hypotéze činila 5 %.

H1: Čím déle je mladý dospělý součástí institucionální výchovy, tím lépe je připraven na následné zařazení do společnosti.

Skóre připravenosti na zařazení do společnosti

Otázka	Varianta odpovědi	Kód
10	zcela nesouhlasím	2
	spíše nesouhlasím	1
	je to tak mezi	0
	spíše souhlasím	-1
	úplně souhlasím	-2
29	zcela nesouhlasím	-2
	spíše nesouhlasím	-1
	je to tak mezi	0
	spíše souhlasím	1
	úplně souhlasím	2

Tabulka 3 - Skóre H1

Skóre připravenosti na zařazení do společnosti bylo pro každého respondenta vypočteno jako součet kódů dle tabulky, s tím že kódy byly zvoleny tak, aby vyšší

skóre znamenalo lepší připravenost na zařazení do společnosti. Skóre se mohlo pohybovat mezi -4 a +4.

Statistické hypotézy:

H₀: Mezi skóre připravenosti na zařazení do společnosti a délkou pobytu mladých dospělých v ústavní péči není závislost.

H_A: Mezi skóre připravenosti na zařazení do společnosti a délkou pobytu mladých dospělých v ústavní péči je závislost.

Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti

hodnota R	p-hodnota	rozhodnutí o H ₀	závislost prokázána
0,14	0,317	nezamítáme	ne

Tabulka 4 - Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti H1

P-hodnota testu nezávislosti založeném na Spearmanově korelačním koeficientu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,317, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost mezi skóre připravenosti na zařazení do společnosti a délkou pobytu mladých dospělých v ústavní péči.

H2: Čím déle je jedinec ovlivňován negativním prostředím, tím hůře si následně osvojuje normy a hodnoty pozitivní/žádoucí.

Skóre osvojování norem a hodnot

Otázka	Varianta odpovědi	Kód
Otázky 14,15,18	zcela nesouhlasím	2
	spíše nesouhlasím	1
	je to tak mezi	0
	spíše souhlasím	-1
	úplně souhlasím	-2

Tabulka 5 - Skóre H2

Skóre osvojování norem a hodnot bylo pro každého respondenta vypočteno jako součet kódů dle tabulky, s tím že kódy byly zvoleny tak, aby vyšší skóre znamenalo lepší osvojování norem a hodnot. Skóre se mohlo pohybovat mezi -6 a +6.

Statistické hypotézy:

H₀: Mezi skóre osvojování norem a hodnot a délkou pobytu mladých dospělých v ústavní péči není závislost.

H_A: Mezi skóre osvojování norem a hodnot a délkou pobytu mladých dospělých v ústavní péči je závislost.

Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti

hodnota R	p-hodnota	rozhodnutí o H ₀	závislost prokázána
0,07	0,602	nezamítáme	ne

Tabulka 6 - Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti H2

P-hodnota testu nezávislosti založeném na Spearmanově korelačním koeficientu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,602, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost mezi skóre osvojování norem a hodnot a délkou pobytu mladých dospělých v ústavní péči.

H3: Čím více spolupracuje rodina převychovávaného s orgány institucionální výchovy, tím je převýchovný proces efektivnější.

Statistické hypotézy:

H₀: Mezi frekvencí návštěv rodiny a mírou shody chování doma a v ústavu není závislost.

H_A: Mezi frekvencí návštěv rodiny a mírou shody chování doma a v ústavu je závislost.

Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti

hodnota R	p-hodnota	rozhodnutí o H ₀	závislost prokázána
0,05	0,681	nezamítáme	ne

Tabulka 7 - Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti H3

P-hodnota testu nezávislosti založeném na Spearmanově korelačním koeficientu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,681, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost mezi frekvencí návštěv rodiny a mírou shody chování doma a v ústavu.

H4: Speciální pedagog ženského pohlaví má u převychovávaných mladých dospělých menší autoritu než speciální pedagog mužského pohlaví.

Statistické hypotézy:

H₀: Podíly mladých dospělých respektujících vychovatele a vychovatelku jsou stejné.

H_A: Podíly mladých dospělých respektujících vychovatele a vychovatelku se liší.

Chí-kvadrát test dobré shody

Počet respondentů s variantou vychovatel/vychovatelka:	53	
Varianta	Vychovatel	Vychovatelka
Počet respondentů, kteří respektují ...	32	21
Podíl respondentů, kteří respektují ...	0,604 (60,4 %)	0,396 (39,6 %)
Očekávané četnosti při platnosti H ₀	26,5 (50 %)	26,5 (50 %)
P-hodnota chí-2 testu dobré shody	0,131	
Rozhodnutí o nulové hypotéze	nezamítáme H ₀	

Tabulka 8 - Chí-kvadrát test dobré shody H4

Z celkem 53 respondentů, kteří v odpovědi na otázku 12 zvolili buď vychovatele nebo vychovatelku, zvolilo vychovatele 32 respondentů (60,4 %) a vychovatelku 21 respondentů (39,6 %). V případě, že by platila nulová hypotéza a podíly mladých dospělých respektujících vychovatele a vychovatelku byly stejné, očekávali bychom četnosti 26,5 v obou kategoriích (50 %). Chí-kvadrát test dobré shody porovnal pozorované četnosti (32 a 21) s očekávanými četnostmi (26,5 a 26,5) a výsledná p-hodnota vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,131, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla. Na hladině významnosti 0,05 nebyl prokázán rozdíl v podílu mladých dospělých respektujících vychovatele a vychovatelku.

Statistické hypotézy:

H₀: Míra respektu k OP nezávisí na jeho pohlaví.

H_A: Míra respektu k OP závisí na jeho pohlaví.

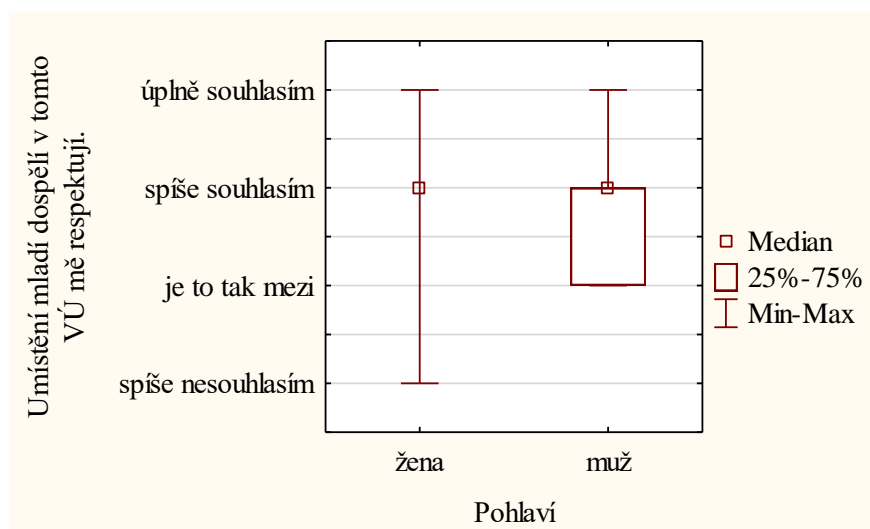
Mann-Whitneyho test: p-hodnota a popisné charakteristiky

Pohlaví	dolní kvartil	medián	horní kvartil	p-hodnota
Žena	Spíše souhlas	Spíše souhlas	Spíše souhlas	0,788 (nezamítáme H ₀)
Muž	Je to tak mezi	Spíše souhlas	Spíše souhlas	

Tabulka 9 - Mann-Whitneyho test H4

Míra respektu k OP bylo v mediánu a horním kvartilu pro muže i ženy stejná a v dolním kvartilu vyšší pro ženy. Tento rozdíl však nebyl statisticky významný,

neboť p-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,788, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost míry respektu k OP na jeho pohlaví. Pořadové statistiky obou srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Obrázek 1 - krabicový graf H4

Statistické hypotézy:

H_0 : Podíl autoritativního způsobu výchovy nezávisí na pohlaví OP.

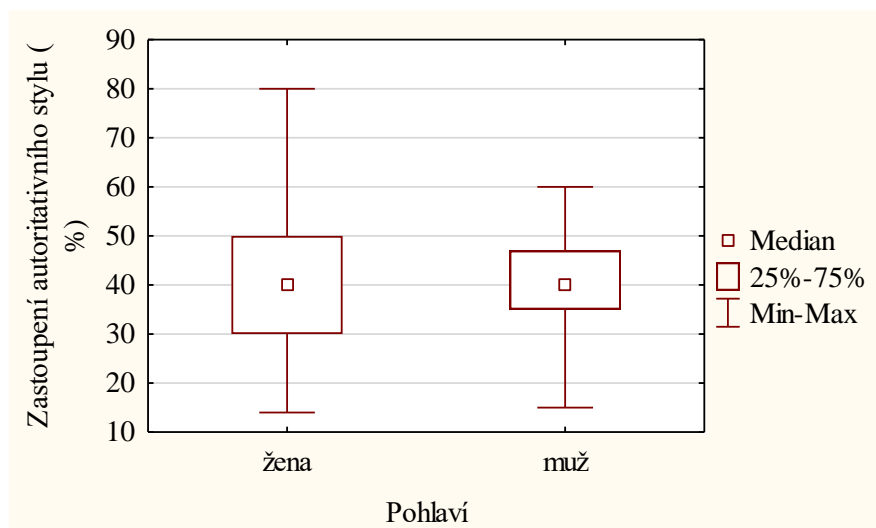
H_A : Podíl autoritativního způsobu výchovy závisí na pohlaví OP.

Mann-Whitneyho test: p-hodnota a popisné charakteristiky

Pohlaví	průměr	medián	sm. odch.	p-hodnota
Žena	40,8	40	18,3	0,862
Muž	40,2	40	11,5	(nezamítáme H_0)

Tabulka 10 - Mann-Whitneyho test H4

P-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,862, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost podílu autoritativního způsobu výchovy OP na jeho pohlaví. Pořadové statistiky obou srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Obrázek 2 - Krabicový graf H4

Statistické hypotézy:

H₀: Podíl demokratického způsobu výchovy nezávisí na pohlaví OP.

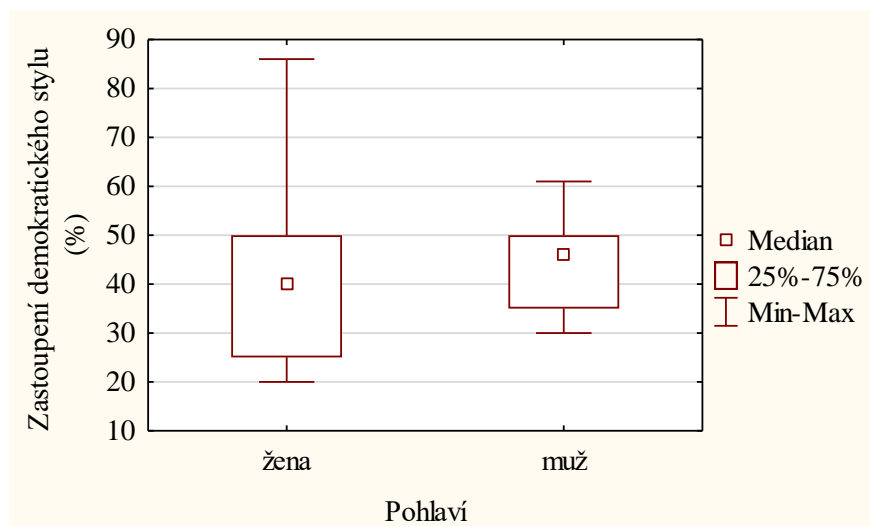
H_A: Podíl demokratického způsobu výchovy závisí na pohlaví OP.

Mann-Whitneyho test: p-hodnota a popisné charakteristiky

Pohlaví	průměr	medián	sm. odch.	p-hodnota
Žena	42,9	40	19,7	0,361
Muž	45,6	46	10,0	(nezamítáme H ₀)

Tabulka 11 - Mann-Whitneyho test H4

P-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,361, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost podílu demokratického způsobu výchovy OP na jeho pohlaví. Pořadové statistiky obou srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Obrázek 3 - Krabicový graf H4

Statistické hypotézy:

H_0 : Podíl liberálního způsobu výchovy nezávisí na pohlaví OP.

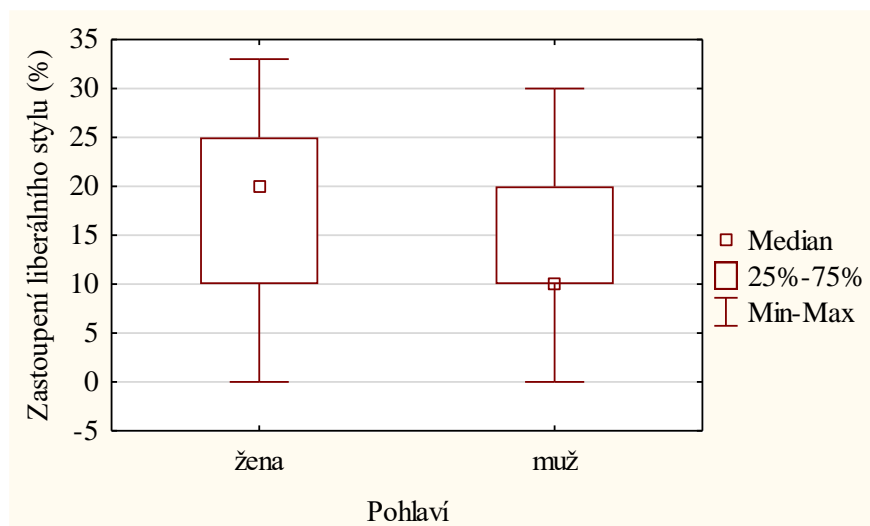
H_A : Podíl liberálního způsobu výchovy závisí na pohlaví OP.

Mann-Whitneyho test: p-hodnota a popisné charakteristiky

Pohlaví	průměr	medián	sm. odch.	p-hodnota
Žena	16,2	20	12,0	0,608
Muž	14,2	10	8,6	(nezamítáme H_0)

Tabulka 12 - Mann-Whitneyho test H4

P-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,608, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost podílu liberálního způsobu výchovy OP na jeho pohlaví. Pořadové statistiky obou srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Obrázek 4 - Krabicový graf H4

Proměnná/varianta	Pohlaví: žena (n=13)		Pohlaví: muž (n=11)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
<i>16. Respekt získávám díky</i>				
Autoritativnímu chování	3	23,1 %	2	18,2 %
Individuálnímu přístupu	9	69,2 %	9	81,8 %
Vzájemné důvěře	6	46,2 %	7	63,6 %
Držím své slovo	10	76,9 %	10	90,9 %
Sebereflexi	6	46,2 %	2	18,2 %
Podpoře skupinové práce	2	15,4 %	0	0,0 %
Důslednosti	10	76,9 %	5	45,5 %
Dodržování stanovených pravidel	12	92,3 %	4	36,4 %
Liberálnímu přístupu	0	0,0 %	1	9,1 %
Vzdělání	1	7,7 %	0	0,0 %
Všeobecnému přehledu	4	30,8 %	3	27,3 %

12 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

VO1: Podporuje převýchovný proces samostatnost umístěných jedinců?

U jedinců jsou během pobytu rozvíjeny schopnosti a dovednosti podporující samostatnost ve stejné míře, jako by měla být, dle mého názoru samostatnost podporována v přirozeném, fungujícím prostředí, při soužití s rodinnými příslušníky. Tento fakt je však ovlivněn intenzitou a délkou poskytované odborné péče. Ze sociálního pohledu tráví jedinci po celou dobu pobytu svůj čas v kolektivním prostředí. Během svého pobytu jsou vedeni autoritou, v podobě vychovatele, který jim je na blízku a podává pomocnou ruku, ale také kolikrát zajišťuje jedincům to, co by si za

normálních okolností zajišťovali jedinci sami. Každé z těchto zařízení spolupracuje s různými neziskovými organizacemi a sponzory, umístění tak velice často přijímají dary, kterých si ne vždy váží natolik, jako věcí, které museli získat vlastním úsilím. Přestože se 37 % respondentů svěřilo, že pravidelně dochází na brigádu, pravidelně je všem umístěným vypláceno kapesné. Z dlouhodobého hlediska by ona institucionální péče mohla samostatnost jedince spíše potlačovat, nikoliv podporovat.

VO2: Má délka pobytu mladých dospělých ve výchovném ústavu vliv na změnu chování?

Skóre změny chování

Otázka	Varianta odpovědi	Kód
Otázky 10,14,18	zcela nesouhlasím	2
	spíše nesouhlasím	1
	je to tak mezi	0
	spíše souhlasím	-1
	úplně souhlasím	-2
Otázky 23,28,29	zcela nesouhlasím	-2
	spíše nesouhlasím	-1
	je to tak mezi	0
	spíše souhlasím	1
	úplně souhlasím	2

Tabulka 13 - Skóre VO2

Skóre změny chování bylo pro každého respondenta vypočteno jako součet kódů dle tabulky, s tím že kódy byly zvoleny tak, aby vyšší skóre znamenalo změnu chování k lepšímu. Skóre se mohlo pohybovat mezi -12 a +12.

Statistické hypotézy:

H₀: Mezi skóre změny chování a délkou pobytu mladých dospělých ve výchovném ústavu není závislost.

H_A: Mezi skóre změny chování a délkou pobytu mladých dospělých ve výchovném ústavu je závislost.

Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti

hodnota R	p-hodnota	rozhodnutí o H ₀	závislost prokázána
-0,13	0,337	nezamítáme	ne

Tabulka 14 - Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti VO2

P-hodnota testu nezávislosti založeném na Spearmanově korelačním koeficientu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,337, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost mezi skóre změny chování a délkou pobytu mladých dospělých ve výchovném ústavu.

VO3: Má spolupráce rodiny převychovávaného vliv na úspěšnost převýchovného procesu?

Spolupráce rodiny má vliv na úspěšnost převýchovného procesu. Pokud projevují rodiče/zákonní zástupci o umístěného zájem, vzbuzují v něm nadšení. Jedinci mají jistotu, že se mají kam vrátit a jsou více motivovaní. Pokud rodič/zákonný zástupce poskytuje zařízení pravidelnou zpětnou vazbu, odborníci mají např. lepší představu o tom, na jaké problémové chování se více zaměřovat. Naopak celkový nezájem rodičů/zákonných zástupců nadále podporuje v umístěném jeho deprivaci. Jedinec nemá důvod k pozitivnímu chování, jelikož se neseťká s výhodami, které potřebuje nejvíce – tedy s možností jet domů, za svými nejbližšími. Rodina, která nemá zájem o spolupráci a využívání poskytovaných služeb nemá ve většině případech ani zájem o změnu a nápravu svého působení na dítě. Pokud se jedinec po ukončení ústavní výchovy vrátí do úplně stejného prostředí, ze kterého byl odebrán, převýchovný proces ztrácí svůj smysl.

VO4: Jsou jedinci po odchodu z převýchovné péče připraveni na zodpovědný život ve společnosti?

Z výsledků plynoucích z provedeného výzkumu jsou jedinci umístění ve výchovných ústavech teoreticky i prakticky připravováni na samostatný a zodpovědný život, který je očekává po opuštění zařízení. V rámci pobytu jsou u jedinců rozvíjeny praktické dovednosti, jako je úklid, vaření a praní, finanční gramotnost a zvyk na řád. Dále jsou, dle své volby a po dovršení náležitého věku zařazováni do pracovní sféry a mají tedy možnost přivýdělků docházením na brigádu. V rámci pobytu jsou zkrátka simulovány podmínky, ve kterých se jedinec ocitne, pokud zvolí samostatný život bez závislosti na rodičích.

VO5: Je efektivita převýchovného procesu ovlivňována pohlavím odborných pracovníků?

Skóre efektivity převýchovného procesu

Otázka	Varianta odpovědi	Kód
Otázky 13,15	zcela nesouhlasím	-2
	spíše nesouhlasím	-1
	je to tak mezi	0
	spíše souhlasím	1
	úplně souhlasím	2
Otázky 17,21	velmi často	2
	jen občas	1
	zřídka	0
	nechodí/nekontaktují	-2

Tabulka 15 - Skóre VO5

Skóre efektivity převýchovného procesu bylo pro každého respondenta vypočteno jako součet kódů dle tabulky, s tím že kódy byly zvoleny tak, aby vyšší skóre znamenalo lepší efektivitu převýchovného procesu. Skóre se mohlo pohybovat mezi -8 a +8.

Statistické hypotézy:

H0: Skóre efektivity převýchovného procesu nezávisí na pohlaví OP.

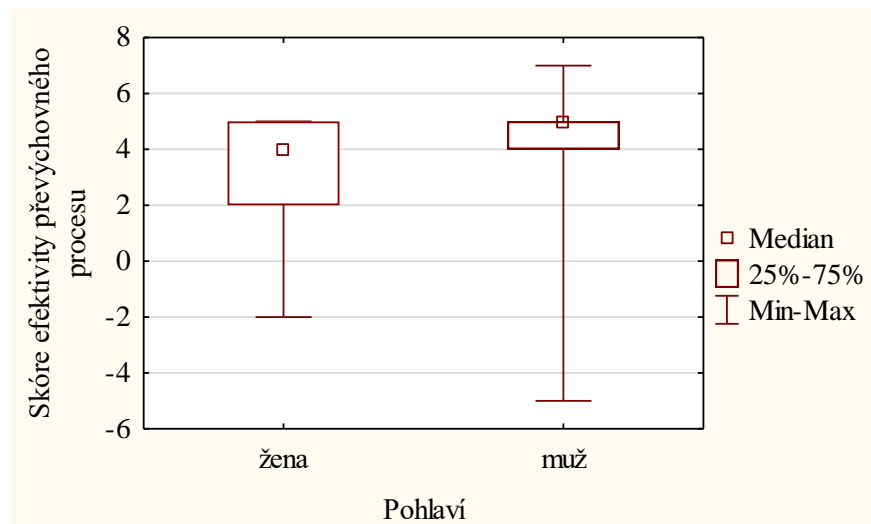
HA: Skóre efektivity převýchovného procesu závisí na pohlaví OP.

Mann-Whitneyho test: p-hodnota a číselné charakteristiky

Pohlaví	minimum	25 %	medián	75 %	maximum	p-hodnota
Žena (n=13)	-2	2	4	5	5	0,339 (nezamítáme H ₀)
Muž (n=11)	-5	4	5	5	7	

Tabulka 16 - Mann-Whitneyho test VO5

Skóre efektivity převýchovného procesu bylo v dolním kvartilu a mediánu vyšší pro muže, zatímco v horním kvartilu bylo pro muže i ženy stejné. Tento rozdíl však nebyl statisticky významný, neboť p-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,339, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost skóre efektivity převýchovného procesu na pohlaví OP. Pořadové statistiky obou srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Obrázek 5 - Krabicový grad VO5

13 DISKUZE

Na samém počátku diplomové práce byl stanoven dílčí výzkumný problém: „*Jaký má převýchovný proces ve výchovném ústavu vliv na zařazení mladého dospělého s nařízenou ústavní výchovou do společnosti?*“. Jak jsem zmiňovala v teoretické části této práce, náhradní ústavní péče zabezpečuje jedince, kteří ze závažných důvodů nemohou vyrůstat ve svém původním prostředí. V průběhu posledních let došlo v jednotlivých zařízeních k jisté modernizaci – pojetí a složení jednotlivých skupin je přiblíženo rodinnému typu prostředí. Přestože může některým svěřencům toto prostředí vyhovovat mnohem více než jejich původní, vzhledem k počtu dětí/mladých dospělých a k pravidelnému střídání vychovatelů o tomto prostředí, jako o rodinném hovořit, z mého pohledu nelze. Jediní jsou rozmístěni do pokojů po dvou či po třech a ztrácí také na soukromí. Veškerý volný čas musí být pečlivě naplánován, aby nebyl narušen program celé skupiny.

Velikou roli zde hraje také nedobrovolnost umístěných, kteří, dle mého názoru v těchto zařízeních pykají za své rodiče či jiné zákonné zástupce. Rozdíl, mezi umístěnými mladými dospělými a dospělými je v tom, že mladí dospělí žijí nejčastěji okamžikem, často si neuvědomují následky svých činů a skutečnost, že je jejich chování a jednání v rozporu s normami společnosti.

Výchovný ústav sice nahrazuje svým prostředím dysfunkční rodinné zázemí, avšak za tak krátký čas nelze dospět k plnému ztotožnění se s novými a žádoucími

normami. Umístění jedinci se velice často chovají účelově, jen aby nepřišli o své pravidelné kapesné, vycházky, možnost jet o víkendu za rodinou atp. Přestože by došlo u jedinců k plnohodnotnému ztotožnění se s novými normami, efektivita převýchovného procesu je ovlivněna prostředím, do kterého se jedinci během či po ukončení pobytu navrací. Pokud dysfunkční rodina nespolupracuje s jednotlivými orgány a odmítá změnit svůj přístup, efektivita práce výchovných pracovníků je téměř mizivá. Z výzkumu dále vyšlo najevo, že nejzávažnějším problémem jsou v dnešní době drogové závislosti, které, mj. vysoce ovlivňují racionální jednání. Většina výchovných ústavů není na práci s drogově závislými jedinci uzpůsobena, jak z pohledu potřebné intervence, případně programů, tak z pohledu odborné způsobilosti pracovníků. V důsledku toho je nadále ohrožena či narušena skupinová práce s ostatními umístěnými a tím snížena efektivita probíhajícího převýchovného procesu.

Dalším, ze závažných rizik je tzv. **hospitalismus**, kdy si jedinec navykne na ústavní podmínky, na to, že za něj někdo řeší jistou administrativu, finanční závazky, dohlíží na něj a neustále mu připomíná co, kdy a jak má dělat. Rizikem je to z toho důvodu, že jedinec o svou samostatnost spíše přichází, místo toho, aby ji rozvíjel.

Z výsledků dále vyplývá, že ačkoliv mají umístění mladí dospělí k převýchovnému procesu a pobytu ve výchovném ústavu jakýkoliv vztah, respektují pracující odborníky, důvěřují jim a v případě nouze či potřeby s něčím poradit by se na ně rádi obraceli. Problém však nastává ve chvíli, kdy je vztah mezi svěřencem a vychovatelem tak blízký a kdy vychovatel přestává být profesionálem a nevědomky přebírá roli rodiče či blízké osoby. Problém nastává i ve chvíli, kdy přestává být člověk profesionálem a zaujímá vůči jedinci subjektivní, případně hostilní postoj.

Abych tedy odpověděla na otázku, převýchovný proces může mít na zařazení mladého dospělého s nařízenou ústavní výchovou do společnosti pozitivní i negativní vliv. Zařízení poskytuje umístěným mladým dospělým potřebné zázemí, ve kterém jsou rozvíjeny jeho schopnosti a dovednosti. Díky poskytovaným službám, programům, aktivitám a působení pracovníků je dále rozvíjena osobnost každého umístěného. Jedincům jsou dále představovány a vštěpovány žádoucí normy, nové způsoby jednání a chování, dochází k transformaci hodnot a postojů a celkovému pohledu na situaci. Přestože je pole působnosti výchovných zařízení rozsáhlé, zařazení do společnosti konec konců závisí na přístupu samotného umístěného. Důležité je, že

všem umístěným je poskytnuta stejná šance na nový začátek, díky pobytu mají možnost životní změny a jak se k tomu postaví už zůstává pouze na nich.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zanalyzovat a zmapovat výsledek procesu převýchovného působení a jeho efektivitu ve výchovných ústavech z pohledu umístěných mladých dospělých a odborných pracovníků.

Teoretická část byla rozdělena do osmi kapitol, ve kterých byly vymezeny základní pojmy vztahující se k této problematice. Dále bylo v této části popsáno rizikové chování společně s jeho příčinami, proces socializace a resocializace, nadále proces převýchovy se vztahujícími se prostředky a metodami převýchovné práce. V následujících kapitolách byla dále představena forma institucionální péče se všemi svými náležitostmi. Její historický vývoj na území českých zemí a také její legislativní ukotvení. Část praktická se zaměřuje na výzkumné šetření, jež bylo prováděno kvantitativně. K získání dat bylo zvoleno dotazníkové šetření. Výzkum byl zaměřen na umístěné mladé dospělé a odborné pracovníky ve vybraných výchovných ústavech.

Zobecnění praktické části této diplomové práce dokazuje, že svěřenci v jednotlivých zařízeních nemají problém, během svého pobytu přijímat a dodržovat podmínky nastavené v jednotlivých výchovných ústavech. K působícím vychovatelům chovají respekt a přijímají jejich autoritu, obracejí se na ně se svými problémy a nebojí se si říci o pomoc. Přestože ve většině oblastech organizace institucionální péče vyhovuje potřebám umístěných, podporuje jejich rozvoj, vzdělání a následné uplatnění ve společnosti není zcela optimální. Z pohledu působících odborných pracovníků nejsou jedinci připraveni na samostatný život, který mnohé z nich čeká po opuštění zařízení. Převážná část umístěných také počítá s tím, že se po ukončení ústavní výchovy vrátí za svou rodinou, která jim nadále pomůže při znovuzačlenění se do společenské skupiny.

Ačkoliv je filozofie a působení výchovných ústavů do jisté míry vyhovující, efektivita převýchovného procesu je ovlivňována několika faktory. Zejména tedy intelektem umístěných, spoluprací rodiny, otevřeností převychovávaného novým změnám, jeho motivací, osobností a profesionalitou pracujícího pedagoga, prostředím, do kterého se jedince po opuštění zařízení vrací atp.

SOUPIS POUŽITÉ LITERATURY

Tištěné zdroje:

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1994. ISBN 80-223-0817-X.

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3822-5

BEDNAŘÍK, A. a kol. *Životné zručnosti a jako ich rozvíjať*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 2004. ISBN 80-969209-5-2.

BENDL, S. a kol. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-08-9.

ČÁP J., MAREŠ J., *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.

ČERNÍKOVÁ, V, a kol. *Sociální ochrana*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-138-0.

DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. Hálkova sbírka pediatrických prací (Avicenum).

FISCHER, S., ŠKODA, J. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5046-0.

GALLÀ, M., AERTSEN, P., DAATLAND, Ch., DESWERT, J., FENK, R., FISCHER, U. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí. Příručka o efektivní školní drogové prevenci*. Praha: Úřad vlády ČR, 2005.

GIDDENS, A. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

GRÁC, J. *Persuázia: ovplyvňovanie človeka človekom*. 1. vydání. Martin: Osveta, 1985.

HARRIS, J. R. (1995). *Where is the child environment? A group socialisation theory of development*. *Psychological Review*, 102, 458–489.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. Illustrated by Karel Nepraš. 1. vyd. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 1988.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 9788024713694.

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0

JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-180-5

JANKŮ, K. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-764-9

JANSKÝ, P. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudamus, 2014. ISBN 978-80-7435-534-9.

JEDLIČKA, R. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

KABÍČEK, P., CSÉMY L. a J. HAMANOVÁ. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-793-4.

KALIBÁN, V. *Obtížně vychovatelná mládež: (K pojmu a etiologii)*. Praha: [s . n.], 1968. 164 l.

KALINA, K. a kolektiv. *Základy klinické adiktologie*. 1. vydání. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1411-0.

KLÍMA, P., KLÍMA, J. *Základy etopedie (uvedení do etopedie, nárys vývoje a organizace péče)*. 2. vydání. Praha: SPN, 1984.

KRAUS, B. et al. *Životní styl současné české rodiny*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015b. ISBN 978-80-7435-544-8.

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum 2014, 4. vydání, ISBN: 978-80-246-1983-5
- LAZAROVÁ, B. (a kol.). *Strategie výchovy v zařízeních institucionální výchovy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2008. ISBN 9788086856575.
- LUDVÍK, F. *Ústavní a ochranná výchova dětí a mládeže*. Praha: SPN, 1958
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVA, A. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 2., aktualiz. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-x
- MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-76-1.
- MILLIGAN, I. *Residential care is not social work! Social Work Education: The International Journal*, Vol. 17. NO.3. 1998. ISSN 02615479.
- MOJŽÍŠEK, L. a kol. *Teoretické otázky pedagogické diagnostiky*. 1. vydání. Praha: Academia, 1987.
- MORAVCOVÁ, E., PODANÁ Z. a J. BURIÁNEK. *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-860-3.
- NEŠPOR, K. *Vaše děti a návykové látky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-515-6
- NOVOTNÝ, P. *Epidemie delikvence*. Liberec : Dialog, 2006. ISBN 80-86761-45-2.

- POPELÁŘ, B. *Přehled vývoje praxe a teorie speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1958.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. 2., nezměn. vyd. Voznice: Leda, 2012. ISBN 978-80-7335-296-7
- SLOMEK, Z. *Etopedie*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2010. ISBN 9788086723846.
- SLOMEK, Z. *Speciální pedagogika – etopedie-sylabus*. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta JČ univerzity, 2006.
- SOBOTKOVÁ, V. a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 3. vyd. Praha: SPN, 1977.
- STŘELEČEK, S. a kol. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN 8085931613.
- ŠKOVIERA, A. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978807367-3185.
- ŠKOVIERA, A. *Metody resocializační výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2021. ISBN 978-80-7560-347-0.
- ŠTĚRBA, V. *Penologie*. 1. vydání. Praha: Armex, 2007. ISBN 978-80-86795-48-5x.
- ŠVANCAR, Z.: *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Statní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-363-88.
- ŠVARCOVÁ, E. *Úvod do etopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-449-9
- TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M., 2006. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-792-3.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, M. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 20014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VITÁSKOVÁ, K. *Etopedie - vybrané okruhy etopedické problematiky*. Ostrava: OU v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-123-4.

VOCILKA, M. *Výchova a vzdělávání autistických dětí: pro učitele speciálních škol*. 1. vydání. Praha: Septima. 1994. ISBN 80-85801-33-7.

VOCILKA, M. *Výchovné ústavy. MŠMT*. Praha, 2001.

VOJTOVÁ, V. *Úvod do etopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK I. a E. SOLLÁROVÁ, ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9.

ZOUBKOVÁ, Ivana. *Kontrola kriminality mládeže*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-08-2.

Elektronické zdroje:

VÝCHOVNÝ ÚSTAV VELKÉ MEZIŘÍČÍ. *Výchovný ústav Velké Meziříčí - Historie* [online]. [cit. 2022-10-21]. Dostupné z: <https://www.vuvm.cz/pracoviste-velke-mezirici/historie>

VÝCHOVNÝ ÚSTAV VELKÉ MEZIŘÍČÍ. *Výroční zpráva za školní rok 2020/2021* [online]. [cit. 2022-10-21]. Dostupné z: [https://www.vuvm.cz/storage/content/Vyrocnizprava-2020-21\(1\).pdf](https://www.vuvm.cz/storage/content/Vyrocnizprava-2020-21(1).pdf)

KOŤA, J. *Kapitoly ze sociologie výchovy i. Socializace, sociální deviace a společenský řád*. Praha, 2018 [online]. [cit. 2022-09-19]. Dostupné z : https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/opora_sociologie_vychovy_I_2018.pdf

KOŤA, J. *Základy sociologie*. Praha, 2018 [online]. [cit. 2022-10-03]. Dostupné z : https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/opora_zaklady_sociologie_2018.pdf

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní Strategie Primární Prevence Rizikového Chování Děti A Mládeže Na Období 2019 – 2027* [online]. [cit. 2022-09-15].

Dostupné z:

https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

MIOVSKÝ, M. et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství: monografie* [online]. [cit. 2022-10-03] Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, ©2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/download/3522/PPRCHS-high-pdf>

SVP, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). [online]. [cit. 2022-08-10].

Dostupné z : <http://archiv-nuv.npi.cz/ramps/svp.html>

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR. *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) - ÚZIS ČR. Úvod - ÚZIS ČR* [online]. [cit. 2022-02-11] Dostupné z : <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#o-klasifikaci>

Legislativa:

109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 2022-10-19]. Dostupné z : <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109?text=109%2F2002+Sb.%2C+o+v+%C3%BDkonu+%C3%BAstavn%C3%AD>

218/2003 Sb. Zákon o soudnictví ve věcech mládeže. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 2022-10-19].

Dostupné z : <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>

31/1953 Sb. Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon). Zákony pro lidi - Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 2022-10-19].

Dostupné z : <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1953-31>

359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí. Zákony pro lidi - Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 2022-10-19].

Dostupné z : <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359?text=359%2F1999+Sb.>

563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících. Zákony pro lidi - Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 2022-10-19].

Dostupné z : <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

84/2012 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů. Zákony pro lidi - Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 2022-10-19]. Dostupné z : <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-84>

Sběrka zákonů republiky Československo. Trestní zákon ze dne 12. července 1950 [online]. 1950 [cit. 2022-10-19].

Dostupné z : <http://www.ustrcr.cz/data/pdf/projekty/usmrceni-hranice/dokumenty/zakon86-87-1950.pdf>

Zákon, kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. Dostupné z : [Sběrka zákonů a Sběrka mezinárodních smluv - Ministerstvo vnitra České republiky \(mvr.cz\)](#)

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ZŠ	Základní škola
OU	Odborné učiliště
SOU	Střední odborné učiliště
SOŠŘ	Střední odborná škola řemesel
SŠOS	Střední škola obchodní a služeb

SČMSD	Svaz českých a moravských spotřebních služeb
SŠ	Střední škola
SPŠ	Střední průmyslová škola
VOŠ	Vyšší odborná škola
SVP	Středisko výchovné péče
OSPOD	Orgán sociálně právní ochrany dětí
DD	Dětský domov
VÚ	Výchovný ústav

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Pohlaví.....	48
Graf 2 - Pobyt v zařízeních	50
Graf 3 - Sebereflexe, uvědomělost.....	51
Graf 4 - Příčiny umístění.....	52
Graf 5 - Vlastnosti vychovatele	54
Graf 6 - Plnění požadavků.....	56
Graf 7 - Využitelnost nově naučeného.....	57
Graf 8 - Automatizace chování	58
Graf 9 - Bydlení v budoucnosti.....	60
Graf 10 - Pozitivní vliv prostředí	61
Graf 17 - Respekt	70
Graf 18 - Metody výchovy	72
Graf 20 - Praktické dovednosti	74
Graf 21 - Poskytování pomoci	75

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Věk.....	48
Tabulka 2 - Sebereflexe	49
Tabulka 3 - Skóre H1	78
Tabulka 4 - Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti H1	79
Tabulka 5 - Skóre H2	79
Tabulka 6 - Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti H2	80

Tabulka 7 - Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti H3	80
Tabulka 8 - Chí-kvadrát test dobré shody H4	81
Tabulka 9 - Mann-Whitneyho test H4	81
Tabulka 10 - Mann-Whitneyho test H4	82
Tabulka 11 - Mann-Whitneyho test H4	83
Tabulka 12 - Mann-Whitneyho test H4	84
Tabulka 13 - Skóre VO2	86
Tabulka 14 - Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti VO2	86
Tabulka 15 - Skóre VO5	88
Tabulka 16 - Mann-Whitneyho test VO5	88

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - krabicový graf H4.....	82
Obrázek 2 - Krabicový graf H4.....	83
Obrázek 3 - Krabicový graf H4.....	84
Obrázek 4 - Krabicový graf H4.....	85
Obrázek 5 - Krabicový grad VO5	89