

Připravenost mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do samostatného života

Mgr. Hana Pavezková, DiS.

Rigorózní práce 2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Hana Pavezková, DiS.**
Osobní číslo: **H180297**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **distanční**

Téma práce: **Připravenost mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do samostatného života**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti ústavní a ochranné výchovy.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu za využití přístupu případové studie organizace.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah rigorózní práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

BRODY, Gene H., MOORE, Kris, & GLEI, Dana. (1994): Family processes during adolescence as a predictors of parent young adult attitude similarity: A six years longitudinal analysis. Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, Vol. 43, No. 4, Family Processes and Child and Adolescent Development (Oct., 1994), pp. 369 373. DOI: 10.2307/585366.

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. Výzkumné metody v pedagogické praxi. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024743684.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

MACEK, Petr. Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-x.

SKEE, Eva Elisabeth Aspaas a Anna Louise von der LIPPE. Personality development in adolescence: a cross national and life span perspective. New York: Routledge, c1998. ISBN 0415135060.

ŠVARŤEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Garant studijního oboru:

doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, PhD.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání rigorózní práce:

31. října 2018

Termín odevzdání rigorózní práce:

31. října 2019

Ve Zlíně dne 31. října 2018



doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

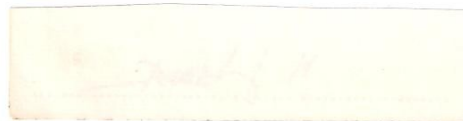
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 12. 11. 2018



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Rigorózní práce pojednává o **procesu přípravy a o subjektivním hodnocení stavu připravenosti mladistvých mužů žijících v jednom konkrétním výchovném ústavu na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy**. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. **Teoretická část práce** je věnována problematice institucionální výchovy, kde seznamuje s krátkým exkurzem mezirezortního rozdělení školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v České republice. Dále vymezuje adolescenci, děti s problémy v chování a s poruchou chování, přibližuje personální zabezpečení školského zařízení. Poslední kapitola teoretické části práce je věnována problematice odchodu mladistvých mužů z výchovného ústavu a s tím spojenými důsledky. **Praktická část práce** prezentuje výsledky kvalitativního výzkumu realizovaného za využití přístupu případové studie organizace. Hlavním cílem výzkumu **bylo porozumět a popsat, jak pedagogičtí pracovníci výchovného ústavu a mladiství muži žijící v jednom konkrétním výchovném ústavu interpretují přípravu a připravenost na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy**. V rámci případové studie organizace byly využity techniky sběru dat (1) polostrukturovaný rozhovor s mladistvými muži žijícími v jednom konkrétním výchovném ústavu, (2) polostrukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky výchovného ústavu, (3) studium (vnitřních) dokumentů, na jejichž základě byly sestaveny osobní kazuistiky a (4) zúčastněného pozorování. Empirická část práce přináší poznatky a zkušenosti z reálného institucionálního prostředí výchovného ústavu a v závěru nabízí doporučení pro další výzkumná šetření i praktické implikace. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že multidisciplinární tým daného zařízení se snaží mladistvé muže na odchod z výchovného ústavu co nejlépe připravovat, přičemž svoji pozornost zaměřuje především do čtyř identifikovaných oblastí. Z dat dále vyplynulo, že kvalita přípravy je zásadně ovlivněna mírou angažovanosti „odcházejícího“ mladistvého muže směřující k naplnění jeho osobních potřeb a požadavků.

Klíčová slova: adolescence, výchovný ústav, ústavní výchova, ochranná výchova, děti s problémy v chování.

ABSTRACT

The Rigorousum thesis looks at how young men who live in a particular educational institution for juvenile offenders are prepared for re-entering society after leaving the institution, and presents a subjective assessment of the state of their readiness. The thesis consists of two main parts. The theoretical part deals with the area of institutional care and provides a brief outline of how educational institutions for institutional and protective care are structured under different state departments (ministries). Moreover, the theoretical section defines adolescence, children with behavioral disorders and outlines how schools are staffed in that respect. The last chapter of the theoretical part deals with the issue of young men leaving the educational institutions and the consequences resulting therefrom. The practical part presents the results of qualitative research via a case study carried out by the institution. The main goal of the research was to understand and describe how the educators and young men living in a particular institution interpret their preparation and readiness for re-entering society after leaving the institution. The following data collection techniques were used in the case study: (1) semi-structured interview with young men living in a particular institution; (2) semi-structured interview with the institution's educators; (3) review of (internal) documentation where under personal case reports were drafted; and (4) involved observation. The empirical part describes the findings and experience from the real institutional environment and, in the end, offers recommendations for further research as well as practical implications. The research results show that the institution's multidisciplinary teams are trying the best they can to prepare the young men for leaving the institution, mainly by focusing on four identified areas. The data also show that the quality of the preparation is fundamentally influenced by the level of engagement of the about-to-leave young man, with a focus on meeting his personal needs and requests.

Keywords: adolescence, educational institution for juvenile offenders, institutional care, protective care, children with behavioral disorders.

Motto:

„Jak častokrát musí člověk padnout až na zem, aby viděl, kam podruhé položit nohu a jak jít rovně.“ (Mateo Alemán)

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

OBSAH

ÚVOD.....	12
I TEORETICKÁ ČÁST.....	16
1 SYSTÉM MEZIRESORTNÍHO ROZDĚLENÍ ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY	17
1.1 ÚSTAVNÍ ZAŘÍZENÍ V RESORTU MŠMT	21
1.2 SYSTÉM ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY V ČR.....	24
1.3 PERSONÁLNÍ ZABEZPEČENÍ ŠKOLSKÉHO ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY	32
1.4 SYSTÉMOVÉ NEDOSTATKY ÚSTAVNÍ PÉČE	36
1.5 DĚTI V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY V ČR (STATISTICKÉ ÚDAJE)	39
1.6 DŮVODY UMÍSTĚNÍ MLADISTVÝCH JEDINCŮ DO ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ VÝCHOVY	42
2 ADOLESCENCE JAKO VÝZNAMNÉ VÝVOJOVÉ OBDOBÍ	47
2.1 FÁZE ADOLESCENCE	50
2.2 ADOLESCENTI	53
2.3 RIZIKA SPOJENÁ S FORMOVÁNÍM OSOBNOSTI V OBDOBÍ ADOLESCENCE	55
2.4 SOCIALIZACE NEZLETILÉHO DÍTĚTE.....	58
2.5 PROSTŘEDÍ VÝCHOVNÉHO ÚSTAVU V NÁVAZNOSTI NA FORMOVÁNÍ OSOBNOSTI MLADISTVÉHO JEDINCE.....	62
3 DĚTI S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ A S PORUCHOU CHOVÁNÍ.....	65
3.1 DĚTI S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ.....	65
3.2 DĚTI S PORUCHOU CHOVÁNÍ.....	68
3.3 ROZDÍLY MEZI PROBLÉMY V CHOVÁNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ.....	70
3.4 NÁPRAVA A TERAPIE PORUCH CHOVÁNÍ DĚTÍ	74
4 ODCHOD MLADISTVÝCH MUŽŮ Z VÝCHOVNÉHO ÚSTAVU.....	77
4.1 UKONČENÍ INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVY V ZAŘÍZENÍ VÝCHOVNÉHO ÚSTAVU	78
4.2 PROCES PŘÍPRAVY NA VSTUP DO SAMOSTATNÉHO ŽIVOTA	82
4.3 MOŽNOSTI BYDLENÍ MLADISTVÝCH MUŽŮ PO ODCHODU Z VÝCHOVNÉHO ÚSTAVU	85
4.4 OBTÍŽE MLADISTVÝCH MUŽŮ ODCHÁZEJÍCÍCH Z VÝCHOVNÉHO ÚSTAVU A S TÍM SPOJENÉ DOPADY ÚSTAVNÍ VÝCHOVY	90
II PRAKTICKÁ ČÁST	93
5 DESIGN VÝZKUMU.....	94

5.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	94
5.2	CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	95
5.3	VÝZKUMNÁ STRATEGIE A PŘÍSTUP	96
5.4	TECHNIKY SBĚRU DAT	97
5.4.1	Polostrukturované rozhovory	97
5.4.2	Studium vnitřních dokumentů	98
5.4.3	Zúčastněné pozorování	99
5.4.4	Popis dokumentů zahrnutých do výzkumu	102
5.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR	104
6	REALIZACE VÝZKUMU	107
6.1	CHARAKTERISTIKA MÍSTA REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	110
6.2	ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A ROLE VÝZKUMNÍKA	112
6.3	LIMITY VÝZKUMU A VALIDITA	113
7	ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	115
7.1	OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ VYTVÁŘENÍ TRSŮ	115
7.2	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU U MLADISTVÝCH MUŽŮ	118
7.2.1	TRS: Vzdělání „kvůli papírům“	118
7.2.2	TRS: Hledání práce	121
7.2.3	TRS: Hlavně nebýt „na ulici“	123
7.2.4	TRS: Ostrov rodiny a další síť	127
7.3	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU U PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	130
7.3.1	TRS: Priorita získat vzdělání	130
7.3.2	TRS: Základ je vydržet u práce	138
7.3.3	TRS: A co bydlení?	142
7.3.4	TRS: Podpůrné sociální síť	149
7.3.5	TRS: Systémová opatření	156
7.4	KOMPARACE VÝPOVĚDÍ DVOU SKUPIN INFORMANTŮ	167
8	KAZUISTIKY	172
8.1	KAZUISTIKA IM1	172
8.2	KAZUISTIKA IM2	179
8.3	KAZUISTIKA IM3	182
8.4	KAZUISTIKA IM4	187
8.5	KAZUISTIKA IM5	190
9	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	195
	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	220
	ZÁVĚR	222
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	229
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	252
	SEZNAM OBRÁZKŮ	254

SEZNAM TABULEK.....	255
SEZNAM PŘÍLOH.....	256

ÚVOD

V rigorózní práci se zabýváme tématem z oblasti institucionálního prostředí a nabízíme vhled do problematiky ústavní výchovy v České republice. Pojednáváme o mladistvých mužích, kteří si prošli institucionální péčí, tedy pobytem ve školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Vzhledem k aktuálnosti tématu, považujeme zpracování této problematiky za zajímavé a přínosné, proto se zaměřujeme výhradně na proces přípravy a subjektivní hodnocení stavu připravenosti mladistvých mužů žijících v jednom konkrétním výchovném ústavu na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy, a to z pohledu (názorů) pedagogických pracovníků výchovného ústavu a z pohledu (názorů) mladistvých mužů výchovného ústavu. Téma práce považujeme za originální, neboť v pedagogice zůstává tato problematika v české společnosti stranou výzkumné pozornosti. Odbornou literaturu přesně zaměřenou na tuto specifickou oblast moc nenacházíme, proto se domníváme, že stojí za zamyšlenou, zaměřit se na připravenost mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu. Ze zahraničních zdrojů nelze vycházet, neboť systém péče o tuto cílovou skupinu mladistvých mužů je v jednotlivých zemích odlišný. Převážná většina autorů se zabývá důvody a příčiny, proč jsou děti umisťovány do tohoto typu zařízení a důsledky selhávání těchto dětí. Vnímání této problematiky samotnými mladistvými muži a pedagogickými pracovníky se do popředí zájmu tak často nedostává. Rovněž tak prozkoumat tuto oblast ve školských zařízeních je zapotřebí v souvislosti s ne zcela dokonale propracovaným systémem ústavní péče, jenž vyplývá z údajů MŠMT.

Mladiství muži opouštějí výchovné ústavy převážně dosažením zletilosti. Tato skutečnost však neznamená, že jsou na odchod dostatečně zralí a připravení. Pokud jim není věnována dostatečná příprava, která by je připravila na možné překážky a zabránila tak jejich úspěšnému začlenění do běžného života, mohou mladiství muži opět selhat a dostat se zpět do stejných problémů, které je zavedly tam, kde již v minulosti byli. Výchovný ústav se zaměřuje nejen na výchovu, ale také na vzdělávání dětí, aby se lépe uplatnily na trhu práce a měly větší šance po odchodu si nalézt zaměstnání a osamostatnit se.

K výběru zvolení daného tématu přispělo více faktorů. Jedním z nich je zájem proniknout do života mladistvých mužů opouštějící školské zařízení a zjistit jejich připravenost na běžný život do společnosti. Další inspirací pro téma naší rigorózní práce byla profesní zaměřenost v tomto zařízení na pozici sociální pracovnice. Naše vášeň pro vědecké zkou-

mání se stala pro nás výzvou k tomu, abychom se danému tématu věnovali z pohledu sociální pedagogiky, kdy podle Wroczynského (1968, s. 72-73) je sociální pedagogika chápána jako věda o podmíněnosti výchovných procesů prostředím a o problematice mimoškolní výchovy.

Zvolené téma rigorózní práce velmi úzce souvisí se sociální pedagogikou v několika směrech. Jedním z nich je pojetí sociální pedagogiky jako základní pedagogické disciplíny, zabývající se mimo jiné výchovou a vzděláváním sociálně rizikových skupin dětí a mládeže, je vědou o vlivu prostředí na výchovu. Podle Bendla (2015, s. 24) je disciplína, která mimo jiné řeší mnohé naléhavé problémy dnešní školy, otázky kázně, šikany, zneužívání návykových látek. A právě toto jsou mimo jiné i důvody umístování jedinců do výchovných ústavů. Vztah zvoleného tématu k oboru sociální pedagogiky¹ spatřujeme v tom, že se zaměřuje na každodenní život jedince, na zvládání jeho životních situací bez ohledu na věk a snaží se uvést do souladu jeho individuální potřeby a zájmy jedince s možnostmi společnosti. (Kraus, 2014, s. 7) Akcentována je sociálně výchovná pomoc ohroženým skupinám dětí a mládeže nebo výchovně vzdělávací práce s marginálními skupinami. Centrálním tématem, které prolíná celým obsahem oboru, je rozvoj sociální kreativity, aktivizace sil každého vychovávaného. Současně k základnímu obsahu patří rozvíjení žádoucího zdravého životního stylu s ohledem na individualitu jedince. (Kraus, 2014)

Pro přehlednost je práce rozdělena do dvou hlavních částí, část teoretickou a část praktickou. **Teoretická část** je pojata jako vhled do dané problematiky a člení se do čtyř kapitol podle obsahových souvislostí, které jsou dále systematicky rozčleněny několika podkapitolami, řešící danou problematiku vycházející z jejich názvu. **První kapitola** je věnována problematice ústavní a ochranné výchovy ve školském zařízení, kde stručně vysvětlujeme rozčlenění ústavní péče o dítě v České republice v gesci tří ministerstev, které řídí jednotlivé ústavy, a analyzujeme současný systém péče o tyto děti. Vymezuje systém ústavní a ochranné výchovy v ČR, charakterizujeme personální obsazenost daného zařízení, upo-

¹ Švarcová (2005, s. 19) hovoří o pedagogice jako o „společenské vědě, která zkoumá podstatu, strukturu a zrnitost výchovy a vzdělávání. Objasňuje výchovné jevy, procesy a systémy, v nichž probíhá cílevědomé, záměrné působení vychovatele, učitele, rodičů a dalších činitelů v aktivní interakci s vychovávaným subjektem.“ Podle Levické (2002) je sociální pedagogika samostatnou pedagogickou disciplínou (v rámci které se prosadilo její chápání jako sociální pedagogiky orientované na životní pomoc), jejímž cílem je „v systému komplexní péče poskytnout pomoc, dětem, mládeži a dospělým v různých typech prostředí hledáním optimálních forem pomoci a kompenzováním nedostatků.“ K základním metodám sociálních pedagogů, které v praxi používají, patří pedagogické metody. Sociální pedagogika zahrnuje především výchovné působení.

zornujeme na systémové nedostatky ústavní péče a zabýváme se příčinami, které vedly k umístění dětí do výchovného ústavu. **Ve druhé kapitole** vymezujeme základní charakteristiku adolescence a dospívání jako významné vývojové období. Neopomíjíme rovněž nastínit fáze adolescence a vymezit adolescenty. Dále poukazujeme na rizika osobnosti jedince a proces socializace nezletilého dítěte. **Třetí kapitola** pojednává o dětech s problémy v chování a s poruchou chování, které vedou k důsledku umístění dětí do zařízení a jsou tedy úzce spjaty s naší cílovou skupinou a dále vysvětlujeme jejich rozdíly a nastíníme nápravu a terapii poruch chování. V závěrečné **čtvrté kapitole** se zaměříme na odchod mladistvých mužů z výchovného ústavu, který samotní jedinci berou jako nejdůležitější a nejvíce z jejich strany očekávaný impuls. Specifikujeme proces přípravy jedince na vstup do samostatného života a zaměříme se na podporu bydlení a dopady ústavní výchovy.

Praktická část je věnována výzkumnému šetření a propojení teorie s praxí v návaznosti na teoretickou část práce. Je koncipována do tří hlavních oblastí, a to do samotné metodologie výzkumu, vyhodnocení výzkumu a vyvození závěru. V metodologické části práce představujeme **kvalitativní výzkumnou strategii**, jejíž výsledky přináší odpovědi na výzkumné otázky související s cílem rigorózní práce. Praktická část, tedy empirická část závěrečné práce je tvořena **případovou studií organizace** jako specifickou technikou výzkumu a její konkrétní aplikace analyzující životní příběhy mladistvých mužů z výchovného ústavu. Pro účely této rigorózní práce jsme zvolili **triangulaci** výzkumných technik sběru dat, a to **polostrukturovaný rozhovor** s pedagogickými pracovníky výchovného ústavu a mladistvými muži, **zúčastněné pozorování a studium vnitřních dokumentů (spisovou dokumentaci zařízení) a osobní kazuistiky**. Výzkumný vzorek pochází z jednoho konkrétního školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, a to z výchovného ústavu, který mladistvými muži opouštějí z důvodu nabytí zletilosti a kde pracují pedagogičtí pracovníci.

Hlavním cílem výzkumu je porozumět a popsat, jak pedagogičtí pracovníci výchovného ústavu a mladiství muži žijící v jednom konkrétním výchovném ústavu interpretují přípravu a připravenost na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy. V závěrečné části práce vyhodnocujeme získané informace. Výsledky zkoumání interpretujeme zvlášť za mladistvé muže a zvlášť za pedagogické pracovníky výchovného ústavu a jsou zaznamenány v kapitole Shrnutí výsledků výzkumu. Práce je ukončena závěrem a doporučením pro praxi.

Výsledky práce mohou být cenným zdrojem informací pro školská zařízení v rámci efektivity zlepšení metod a práce s klienty v tomto typu zařízení s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. Rigorózní práce bude vložena do základní databáze odborných prací zaměřené na témata týkající se problematiky v oblasti náhradní výchovné péče v České republice v Národním ústavu pro vzdělávání za účelem podpory rozvoje odborníků v náhradní výchovné péči. Doufáme, že tímto krokem přispějeme ke zvyšování profesionalizace odborných pracovníků v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a k vytváření podkladů pro tvorbu koncepcí a legislativních úprav v oblasti náhradní výchovné péče.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SYSTÉM MEZIRESORTNÍHO ROZDĚLENÍ ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

„Když děti nedělají nic, dělají neplechu.“ Henry Fielding

V době, kdy společnost čelí neustálým změnám, trendům a politickým uspořádáním, dalo by se možná říci, že dojde také k reorganizaci umístování dětí do zařízení náhradní výchovy. Úkolem ústavní péče je, ať již dlouhodobě či pouze dočasně, suplovat rodinné zázemí. Není však možné, aby stát poskytoval takovéto zázemí neomezeně. Šabatová (2017, s. 23) dlouhodobě upozorňuje na tři systémové problémy v zajištění služeb pro ohrožené děti a jejich rodiny v České republice:

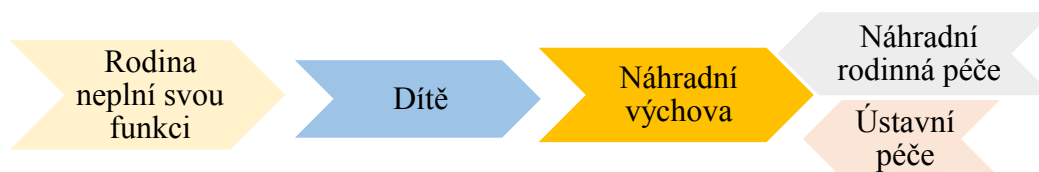
- 1) vysoký počet dětí žijících v institucích,
- 2) umístování dětí do 3 let do zařízení,
- 3) roztržitost odpovědnosti za zajištění služeb.

V rámci Evropy patří Česká republika mezi země, jenž umísťuje do institucionální péče vysoký počet dětí. (Doležalová, 2015) V České republice má ze zákona vždy přednost život dítěte v rodině před péčí ústavní, a to s prioritou:

- 1) rodina biologická (vlastní),
- 2) rodina náhradní příbuzná nebo blízká dítěti,
- 3) rodina náhradní zprostředkovaná úředně,
- 4) péče institucionální (ústavní). (Baltag, Hochlová, Myšková, 2017, s. 15)

Jestliže rodina selhává ve svých základních funkcích či není schopna všechny své funkce plnit (zvláště pak funkci emocionální a funkci sociálně výchovnou), může být dítě natolik vystaveno negativním vývojovým podmínkám, že je nutné v jeho zájmu přistoupit k jeho umístění mimo vlastní rodinu. I když je dítě někdy nutné vzdálit z rodiny a umístit je jinde, podle Matouška a Pazlarové (2010, s. 61) by mělo být co nejdříve provedeno kvalifikované zhodnocení situace dítěte i rodiny a naplánování péče zahrnující biologickou rodinu.

Obrázek 1 Rodina neplní svou funkci, dítě bez vlastního rodinného zázemí



Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

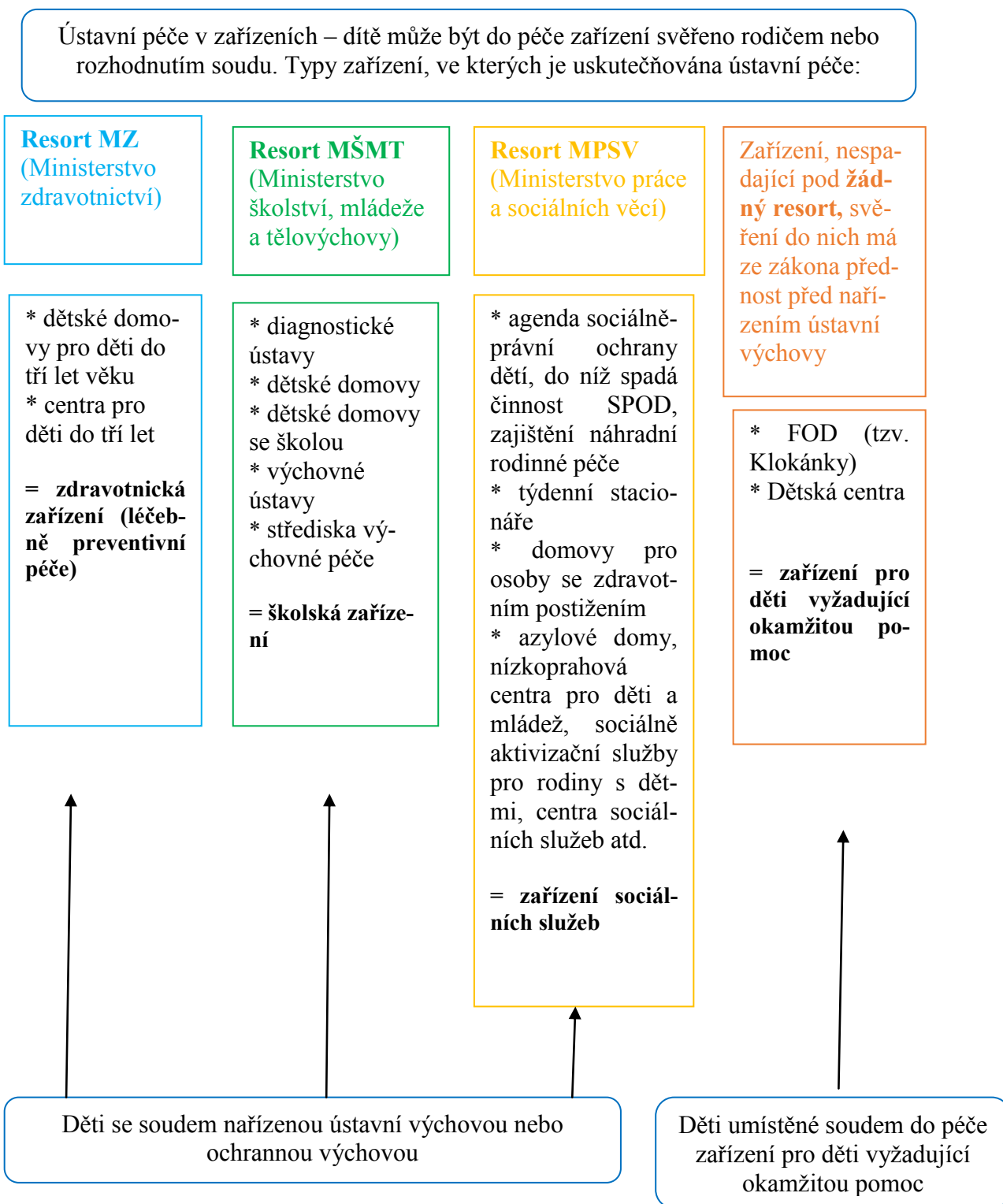
Ústavní péče² však nadále zůstává nejhojněji zastoupenou alternativou rodinné výchovy. A to i přesto, že podle Matouška (1995, s. 62) „ústavní pobyt, zvláště dlouhodobý, je vždy vážným zásahem do klientova osudu, někdy trvale ovlivňujícím jeho další život.“ Každého klienta čeká opuštění této dosavadní základny a hledání možností jiných. Ústavní péče neboli institucionální péče v podmínkách ČR má poněkud roztržitý systém, spadající do kompetence tří různých resortů ministerstev. Mají odlišnou právní úpravu, různý systém financování, odlišné metodické pokyny, různé požadavky na zaměstnance a jejich kvalifikaci. 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 je postaven jako předpis pro školská zařízení a přiměřeně je díky odkazu v zákoně o sociálních službách č. 108/2006 Sb. (ve znění pozdějších předpisů) používán i pro zařízení v kompetenci MPSV.

Problematika péče o děti bez rodinného zázemí je administrativně řešena na mnoha úrovních – od vládní po obecní. Jejich efektivní spolupráce je základem účinné pomoci dětem, které nemohou vyrůstat ve fungujícím rodinném prostředí. (Baltag, Hochlová, Myšková, 2017) Přestože jsou mezi jednotlivými dětskými domovy, dětskými domovy se školou i jednotlivými výchovnými ústavu velké rozdíly, existují shodné momenty, se kterými se potýkají všechna zařízení. Důležitá je nejenom pestrost poskytovaných aktivit, ale také to, jak zařízení přispívají k budoucí i současné kvalitě života dětí a k integraci dětí do širší společnosti mimo institucionální výchovu. Přes mnohá pozitiva jednotlivých zařízení se v těchto oblastech stále vyskytují určité rezervy.

V legislativním procesu je klíčová meziresortní spolupráce všech zainteresovaných ministerstev. Na následující straně uvádíme kategorizaci institucionální péče dle ministerstev, která se podílejí na sociálně právní ochraně dětí a subjekty, které pod rezorty věcně spadají.

² Ústavní péči budeme v kontextu této práce minit náhradní výchovnou péči odehrávající se v kompetencích MŠMT.

Obrázek 2 Kategorizace institucionální péče



Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

V kompetencích **ministerstva zdravotnictví** jsou zařízení zajišťující péči dětem do tří let věku, jejichž hlavní filozofií je především poskytování zdravotní péče ohroženým dětem. **Ministerstvo práce a sociálních věcí** je úřadem pověřeným péčí o rodinu a podle § 4

zákona o sociálně právní ochraně dětí č.359/1999 Sb. (ve znění pozdějších předpisů) zajišťuje sociálně právní ochranu dětí. Ve své působnosti MPSV „již nemůže na základě subordinační zásahovat do činnosti jednotlivých podřízených úřadů, zbývá především tvorba koncepce a politiky SPOD, tvorba sekundární legislativy, metodické vedení vykonavatelů SPOD a úloha při rozpočtovém přerozdělování finančních prostředků.“ (Nadace Terezy Maxové, © 2011) Do kompetencí **Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy** pak spadá ústavní péče o nezaopatřené děti a mládež, ve věku od tří do osmnácti let, event. do devatenácti let, kteří nemohou, ať již dočasně či trvale vyrůstat s biologickou nebo náhradní rodinou. Jinými kompetentními orgány jakožto orgány na celostátní úrovni jsou **Ministerstvo vnitra**, v jejichž agendě je péče o ohrožené děti řešena v souvislosti s činností odboru prevence kriminality, který věnuje pozornost právě mladým lidem opouštějícím ústavní zařízení, dále odboru rozvoje lidských zdrojů ve veřejné správě, Policejního prezidia ČR a odboru bezpečnostní politiky. Rovněž se stará o personální složku zajišťující sociálně právní ochranu dětí v rámci výkonu státní správy krajskými úřady a obecními úřady s rozšířenou působností. Ministerstvo vnitra je ústředním orgánem státní správy v oblasti vnitřního pořádku a bezpečnosti, vytváří a realizuje koncepce prevence kriminality. (MV ČR, © 2019) Dalším kompetentním orgánem je **Ministerstvo spravedlnosti**, v jehož kompetencích je soudní rozhodnutí o odebrání dítěte z rodiny a jeho umístění v systému náhradní výchovné péče.

Z hlediska zřizovatele se jedná o zařízení zřizovaná jednotlivými kraji a zařízení zřizovaná státní správou ve školství, tj. MŠMT. V rámci tohoto členění lze konstatovat, že dalšími důležitými součástmi systému náhradní výchovné péče jsou orgány na regionální úrovni představující **krajské úřady**, které zřizují většinu rozhodujících a podpůrných institucí (dětské domovy, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, kojeňecké ústavy, dětská centra apod.). Existují výjimky, kdy zřizovatelem některých dětských domovů je stále MŠMT, lze však očekávat, že tento stav bude trvat pouze po přechodnou dobu transformace. Dále pak na úrovni místní dílčí instituce (obce a obce s rozšířenou působností), včetně nestátních neziskových organizací. Důležitá je potřebná spolupráce jednotlivých složek systému, byť zřizovaných na více úrovních (stát, kraj). Stěžejním předpisem je zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů, který ve svém znění shrnuje celý systém náhradní výchovné péče.

1.1 Ústavní zařízení v resortu MŠMT

V této podkapitole stručně přiblížíme jednotlivé typy ústavních zařízení spadající pod resort MŠMT, který zřizuje a řídí školská zařízení, vykonávající náhradní rodinnou péči pro děti institucionální formou. Jedná se o zařízení, která zajišťují nezletilým jedincům s poruchou chování výchovnou péči v zájmu jejich zdárného vývoje, řádné výchovy a vzdělání. Dítě starší tří let, které nebylo možno vrátit zpět do péče jejich biologickým rodičům a ani se žádným způsobem nepodařilo zajistit náhradní rodinnou péči, bývá umisťováno nejčastěji, v případě dobrého zdravotního stavu, do péče ústavů v systému MŠMT. Tato zařízení jsou rozlišena podle účelu, který mají splňovat. Podle Matouška (2016) pobyt v zařízení by měl být vždy co možná nejkratší. Školská zařízení tvoří soustavu institucí různých typů, které zajišťují ústavní výchovu dětem a mládeži ve věku 3-18 let nebo do ukončení přípravy na budoucí povolání. Matoušek (1999, s. 22) rozlišuje tři hlavní funkce ústavů:

- 1) **podpora a péče:** plnění náhrady za nefunkční nebo chybějící rodinu. Takové zařízení poskytuje chybějící zázemí a péči, bez kterých se jedinec nemůže obejít (kojenecké ústavy,³ dětské domovy, zařízení pro svobodné matky nebo těžce mentálně či fyzicky handicapované);
- 2) **léčba, výchova a resocializace:** společným znakem v takových zařízeních je úsilí o změnu stavu, kdy by měl jedinec opouštět ústav v jiném stavu, než v jakém do něj přišel (nemocnice, léčebné a rehabilitační ústavy, zařízení pro propuštěné vězně, atd.);
- 3) **omezení, vyloučení, represe:** tato funkce převažuje především ve vězeňských zařízeních, psychiatrických léčebnách s nedobrovolnými pobyty, táborech pro uprchlíky, atd. (Matoušek, 1999, s. 22)

Matoušek (1999) zastává názor, že i přes veškeré úsilí, instituce nedokáže zcela nahradit rodinu. V zákoně 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, jsou uvedeny tyto druhy zařízení: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, středisko výchovné péče a výchovný ústav, které můžeme do značné míry považovat za propojené a spolupracující. V tomto kontextu krátce předsta-

³ Dnes již zrušeny

víme jednotlivé typy zařízení, které úzce spolupracují s výchovnými ústav. Pro potřeby naší práce se však podrobněji zaměříme na výchovný ústav.

Diagnostický ústav

V systému školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy mají zvláštní postavení a jsou významnou složkou v systému institucionální péče. (Vojtová, 2010, s. 50) V péči diagnostického ústavu jsou děti, ve věku od 3 do 18 let, popř. 19 let, jimž byla na základě rozhodnutí soudu podle zákona 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, s vydaným rozhodnutím o předběžném opatření o umístění, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Podle legislativního opatření vyplývajícího ze zákona č. 333/2012 Sb. (ve znění pozdějších předpisů) bylo umožněno zákonným zástupcům dětí s poruchou chování jejich umístění na vlastní žádost do 31. srpna 2017. Takto nastavené umístění (v praxi se ujalo označení „dobrovolný pobyt,“ pobyt trvající dva až tři měsíce) vycházelo z § 16 zákona č. 109/2002 Sb. (zkráceně zákon o ústavní výchově a jeho novela zákonem č. 383/2005 Sb.) a směřovalo k poskytování preventivně výchovné péče podobnou formou jako ve Střediscích výchovné péče (dále jen SVP). Děti jsou do diagnostických ústavů po nařízení ústavní výchovy umisťovány za účelem komplexního vyšetření po stránce pedagogické, psychologické, sociální a zdravotní. (Janský, 2014, s. 116) Matoušek, Kroftová (2003) uvádí ještě návrh specifických a výchovných vzdělávacích potřeb. Ve většině případů je jedinec zařazen do některého typu školského zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, kde pokračuje v základním vzdělávání nebo profesní přípravě. Děti bez závažných poruch chování jsou umístěny do dětských domovů. Děti s diagnostikovanými závažnými poruchami chování a emocí jsou umístěny do dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. (Zákon č. 109/2002 Sb. a jeho novela zákonem č. 383/2005 Sb.) Nejčastěji pobývají děti v diagnostickém ústavu osm týdnů, během nichž je s dítětem pracováno, a jsou vedeny záznamy o jeho chování. (Procházková in Vítková, 2004) Bližší charakteristika DÚ uvedena v zákoně č. 109/2002 Sb., § 5 - § 11.

Dětský domov

Dětský domov je koedukované zařízení, které přijímá děti tělesně a duševně zdravé a bez závažných poruch chování. Pečuje o ně podle jejich individuálních potřeb. Plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou bez závažných poruch chování. Tyto děti se vzdělávají

ve školách mimo zařízení. Do dětského domova mohou být umístěny děti od 3 do 18 let nebo do ukončení přípravy na povolání nejvýše do 26 let. Do tohoto typu zařízení se rovněž umísťují nezletilé matky spolu s jejich dětmi. Současný systém péče o děti v dětských domovech má za cíl naplňovat všechny potřeby dítěte nutné pro jeho harmonický vývoj, jde především o potřeby psychické a emocionální. Bližší charakteristika DD podle zákona č. 109/2002 Sb., § 12.

Dětský domov se školou

Jedná se o speciální výchovné zařízení, které je určeno pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy dětí. Označení DDŠ se začalo používat od roku 2002. Nahradilo dříve používané názvy dětský výchovný ústav a zvláštní škola internátní. Jak vyplývá z názvu, na rozdíl od dětského domova, je součástí zařízení škola, ve které se děti vzdělávají. Střední vzdělání se uskutečňuje formou docházky do běžných škol. (Janský, 2014, s. 116) O umístění dětí (zpravidla od 6 let do ukončení povinné školní docházky), kterým byla uložena ústavní výchova, předběžné opatření nebo nařízena ochranná výchova, rozhoduje soud. Účelem dětských domovů se školou je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou se závažnými poruchami chování, vyžadující pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu výchovně léčebnou péči nebo mající nařízenou ochrannou výchovu. Bližší charakteristika DDŠ uvedena v zákoně č. 109/2002 Sb., § 13.

Středisko výchovné péče

Střediska výchovné péče jsou od roku 1991 součástí sítě školských zařízení preventivně výchovné péče a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, přičemž poskytují svou intervenci také rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole. Jejich cílem je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje, zmírňovat, nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a přispívat ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí. (NÚV, © 2011-2019) Nenahrazují jiná školská výchovná a poradenská pracoviště, ale naopak jejich služby doplňují a zároveň s dalšími zařízeními preventivně výchovné, poradenské a terapeutické péče většiny resortů spolupracují. Bližší charakteristika SVP uvedena v zákoně č. 109/2002 Sb., § 16 - §17.

Výchovný ústav

Výchovný ústav představuje těžiště převýchovného procesu, podle §14 zákona č. 109/2002 Sb.⁴ o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Zde probíhá institucionální výchova (ústavní, ochranná výchova a preventivně výchovná péče). Poskytují výchovnou, vzdělávací a sociální péči dětem starším 15 let se závažnými poruchami chování. (Janský, 2004, s. 95) Může sem být umístěno i dítě starší 12 let s uloženou ochrannou výchovou, v jehož chování se projevují tak závažné poruchy chování, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou (výjimečně také dítě starší 12 let s nařízenou ústavní výchovou). (Vojtová in Pipeková, 2006) Jako součást výchovného ústavu se zřizuje základní nebo střední škola. (Folda, 2009, s. 15) Tato zařízení jsou nucena vést povinnou dokumentaci a to konkrétně vnitřní řád, roční plán výchovně vzdělávací činnosti, týdenní programy výchovně vzdělávací činnosti, jednací protokol, záznamy o umístění a průběhu pobytu dítěte, osobní dokumentaci každého z dětí, knihu denní evidence zařízení, knihu úředních, ale i ostatních návštěv apod. (Slomek, 2010, s. 48- 49) I v takových případech, kdy se naše společnost bude intenzivně věnovat otázkám výchovy mladé generace, se setkáme s jedinci, kteří nebudou ochotni morální zásady, tradice, veřejné mínění, konvence a právní normy uplatňované v naší společnosti, akceptovat a důsledkem těchto svých postojů se ocitnou mimo zákon. Následkem toho se pak umístí tito jedinci ve speciálních výchovných zařízeních, kde se bude tým specialistů snažit výchovnými a terapeutickými prostředky dosáhnout jejich reedukaci a resocializaci. (Spousta, 1990, s. 7)

1.2 Systém ústavní a ochranné výchovy v ČR

V souvislosti s institucionálním prostředím náš právní systém vymezuje ochrannou a ústavní výchovu, jednu ze základních forem náhradní výchovné péče. Základní charakteristikou dítěte umístěného do institucionální péče je nařízení ústavní výchovy, předběžného opatření nebo uložení ochranné výchovy. Pokud selhala veškerá intervence v rodině nebo ve škole, zpravidla bývá nařízena ústavní výchova a následné umístění dítěte do institucionální péče. Podle Matouška (1999) ústavní péče zajišťuje klientům dočasnou nebo trvalou

⁴ a jeho novele zákonem č. 383/2005 Sb.

náhradu domova. Jelikož v našem výzkumném zařízení jsou mladiství muži jak s ochrannou výchovou, tak i ústavní výchovou, je potřeba rozdílnost těchto pojmů objasnit. V ČR má ústavní a ochranná výchova dlouhodobou historii. V ústavní péči se ocitá dítě, které může být do ústavu **svěřeno na základě žádosti rodičů, orgánu sociálně-právní ochrany dětí⁵ nebo nařízením soudu**. Místně příslušný obecní úřad obce s rozšířenou působností může za splnění určitých podmínek podat k soudu návrh na nařízení **ústavní výchovy**.⁶ Proces, jímž dítě obvykle prochází před samotným nařízením ústavní výchovy, je procesem dlouhodobým, provázeným snahou o využití dalších možných výchovných a jiných metod. S dítětem pracuje řada institucí a odborníků. Pokud je dítěti uložena ústavní výchova či nařízena ochranná výchova, proces „zajišťování řádné výchovy“ pokračuje. Při nařizování ústavní výchovy a uložení ochranné výchovy je důležitým aktérem také Orgán sociálně právní ochrany dětí,⁷ který provádí šetření a dodržování práv dítěte nejen v jeho rodinném prostředí, ale i po nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Do školských zařízení poskytujících náhradní výchovnou péči při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy jsou umísťovány děti na základě výchovného opatření (**ústavní výchova, ochranná výchova či předběžné opatření**) uloženého soudem.

Předběžné opatření

Do institucionální péče je dítě umísťováno na základě soudního rozhodnutí, ve většině případů nejdříve na základě, **tzv. předběžného opatření**, po kterém by mělo bezprostředně následovat zahájení řízení o nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy. Předběžné opatření slouží k ochraně práv dítěte a zajištění jeho bezpečí. Používá se pouze ve výjimečných případech, kdy je ohrožen zejména život a zdraví dítěte. Předběžné opatření má omezenou platnost. Existují dva druhy předběžného opatření:

- 1) Předběžné opatření dle § 76, občanského soudního řádu (zákon č. 99/1963 Sb., ve znění pozdějších předpisů) – tzv. „pomalé“. Toto předběžné opatření může podat jakákoliv fyzická osoba, která má k podání předběžného opatření důvody. Do předběžného opatření je nutné vždy vylicit všechny skutečnosti, které vedou

⁵ Nejčastěji však návrhy a podněty k nařízení ústavní výchovy dávají soudům kurátoři pro děti a mládež na sociálních odborech. Jedná se o přestupky, trestnou činnost, počínající závislost na drogách, alkoholu a hracích automatech. Velkou měrou dále přispívají útky z domova, nerespektování rodičů, sexuální promiskuita a neúčinnost dosavadních výchovných opatření. (Mühlpachr, 2001, s. 34)

⁶ Stejně tak má možnost podat návrh na zrušení ústavní výchovy.

⁷ Orgán sociálně právní ochrany dětí se řídí zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí ve znění pozdějších předpisů.

k podání daného návrhu. O daném předběžném opatření rozhoduje soud do 7 dnů od jeho řádného podání.

- 2) Předběžné opatření dle § 452, zákona o zvláštních řízeních soudních (zákon č. 292/2013 Sb., ve znění pozdějších předpisů) - tzv. „rychlé“. Toto předběžné opatření mohou podat pouze pracovníci OSPOD a to jen v nejzávažnějších případech, kdy je dítě v reálném ohrožení života či zdraví (dítě týrané, zneužívané, bezprizorní - bez domova, apod.) O tomto předběžném opatření rozhoduje soud bezodkladně nejpozději do 24 hodin od jeho podání. Je vykonatelné jeho vydáním příslušným soudem a nemá odkladný účinek. Soud následně zahajuje řízení ve věci samé bez návrhu.

Ústavní výchova

Ústavní výchova představuje značný zásah soudu do vztahů mezi dítětem a jeho rodiči. (Bittner, 2007) Před nařízením ústavní výchovy je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí nebo rodinnou péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které mají přednost před výchovou ústavní. (Matoušek, 2003) Prioritně se hledá fyzická osoba, která bude pečovat o dítě ve vlastní rodině, další v pořadí je osoba z blízkého okolí dítěte. Pokud se taková osoba nenajde, hledá se osoba zprostředkovaná úředně. (Janský, 2014) V poslední řadě přichází v úvahu ústavní péče. (Radvanová, 2015) Umístění dítěte do ústavní výchovy by mělo být krajním řešením situace, kdy je dítě vážně ohrožováno na výchově a vývoji rodičem. (Šubrt, 2010) Do výchovných ústavů jsou umisťováni ti jedinci, jimž je nařízena ústavní výchova, kteří vykazují prvky rizikového chování a u nichž je potřeba nápravy v tomto ohledu. „Ústavní výchova se nařizuje pouze v případech, kdy poruchy chování nezletilých nedosáhly intenzity trestného činu. Je v něm silně zdůrazněn prvek prevence.“ (Švancar, Buriánová, 1988, s. 11) Ústavní výchova podle Matouška (2003, s. 253) představuje „opatření navržené orgány sociálně-právní ochrany dětí a schválené soudem, které se uplatňuje v případech, kdy rodina o dítě není schopna nebo ochotná náležitě pečovat a výchovu dítěte nelze zajistit jiným přiměřeným způsobem.“⁸ Pokud tyto možnosti nevedly ke zlepšení situace, může soud dočasně odebrat dítě z péče rodičů nebo jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte (§13 zákona č. 359/1999 Sb.,

⁸ Před nařízením ústavní výchovy mohou zasáhnout státní orgány, a to zprvu většinou ambulantně (péče psychologa, pomoci pedagogicko-psychologických poraden a různých organizací k tomu určených). Pokud ambulantní působení selhává, nebo je nedostačující, přichází na řadu ústavní péče ohroženého dítěte či mladistvého. (Mühlpachr, 2001, s. 34)

o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů) a nařídít dítěti na dobu nepřesahující tři měsíce pobyt v některém zařízení (např. SVP) nebo nařídít ústavní výchovu. Podmínky o rozhodování o ústavní výchově upravuje občanský soudní řád a s ním související předpisy. Soud může jednání o ústavní výchově zahájit i bez návrhu účastníků soudního jednání. Návrhy účastníků není povinen se řídit.⁹

Ústavní výchova je nařizována soudem v občanskoprávním řízení, nemá charakter trestní, ale výchovně preventivní a návrh na ústavní výchovu je podáván tehdy, pokud není jiný možný způsob řešení situace. Cílem institucionálního školského zařízení určeného pro výkon ústavní výchovy na základě rozhodnutí soudu je předcházení vzniku a rozvoji negativního chování jedince nebo narušení zdravého vývoje. Účelem je dočasně, tj. po dobu nezbytně nutnou, zajistit nezletilým osobám¹⁰ náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádnou výchovu, vzdělávání, a to za podmínek podporujících sebedůvěru dítěte, rozvíjejících citovou stránku, rozvoj osobnosti, aktivní účast dítěte na dění ve společnosti s ohledem na potřeby odpovídající jeho věku. Dále se snaží o zmírnění nebo úplné odstranění příčin nebo důsledků již přítomných poruch chování. Hlavní prioritou je podpora zdravého osobnostního vývoje jedince. (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) Ustanovení jsou dále konkretizována vyhláškou č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní nebo ochranné výchovy. Ústavní výchova je určena i pro děti, jejichž rodiče nemohou ze závažných důvodů výchovu sami zabezpečit.¹¹ Například když dítě žije ve špatné nefunkční rodině¹² nebo jeho rodina zcela zanikla. Může se jednat o krátkodobý pobyt mimo rodinu nebo o pobyt s nejasnou prognózou. Ústavní výchovu soud nařizuje tehdy, pokud je:

- a) vážné **ohrožení**¹³ výchovy, duševního, tělesného či rozumového stavu nebo vývoj dítěte,

⁹ Soud či orgány-sociálně právní ochrany dětí mohou uložit také preventivně výchovná opatření, jedná se o napomenutí nezletilého, jeho rodičů a osob, jež narušují jeho řádnou výchovu, dále pak o stanovení dohledu nad nezletilým, který provádí za součinnosti školy, občanských sdružení v místě bydliště či na pracovišti nebo mohou nezletilému uložit omezení, jež zabrání škodlivým vlivům na jeho výchovu, zejména návštěvu podniků a zábav nevhodných pro nezletilou osobu.

¹⁰ Nezletilými osobami jsou myšleni jedinci od 3 let do 18 let, maximálně 19 let.

¹¹ Pokud se jedná o pouze přechodnou dobu, na kterou rodiče nejsou schopni výchovu dítěte zabezpečit, např. z důvodu dlouhodobé léčby, lze dítě svěřit do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc na dobu přechodnou, a to nejdéle na dobu šesti měsíců.

¹² Nefunkční rodinou je myšleno zanedbávání, zneužívání, týrání dítěte nebo alkoholismus či trestná činnost rodičů a podobně.

¹³ Samotné **ohrožení** výchovy dítěte lze spatřovat hlavně v situaci, kdy rodiče o dítě nepečují, zanedbávají jej a nevynakládají pozitivní vliv na jeho výchovu. Může se jednat např. o rodiče požívající nadměrně alkoholické nápoje, gamblery apod. Důležitým kritériem bude

- b) **narušení**¹⁴ výchovy, duševního, tělesného či rozumového stavu nebo vývoj dítěte,
- c) rodiče dítěte **nemohou**¹⁵ jeho výchovu zabezpečit. (Občanský zákoník, č. 89/2012 Sb., ust. § 971, ve znění pozdějších předpisů).¹⁶

Jestliže důvody pro nařízení ústavní výchovy stále trvají, lze její trvání i opakovaně prodloužit, vždy však nejdéle na dobu tří let. (Kaleja, 2013) Soud je povinen nejméně jednou za šest měsíců přezkoumat, zda nadále trvají důvody pro nařízení ústavní výchovy nebo zda není možné zajistit dítěti náhradní rodinnou péči. (Sekera, 2008, s. 16) O nařízení výkonu ústavní výchovy rozhoduje vždy soud po řádném hlavním líčení, ve kterém jsou předneseny zásadní důkazní materiály, např. zpráva z OSPOD, zpráva ze školského zařízení, kde se dítě vzdělává, výslechy zákonných zástupců, pěstounů, dalších osob, podílejících se na výchově dítěte, zprávy lékařů, psychologů, PPP, SVP, etopedů, psychiatrů (je-li dítě pod dohledem těchto odborníků) aj. Vyžaduje-li to situace dítěte, mohou být předloženy další důkazní materiály, které soudu poslouží k rozhodnutí o takto zásadním kroku, zasahujícím do systému rodiny.

V současné době se do popředí zájmu soudů a státních zástupců dostává i požadavek na přítomnost nezletilého dítěte u hlavního líčení a jeho slyšení k věci nařízení ústavní výchovy. Je-li dítě s ohledem na svůj věk a rozumovou vyspělost samo schopno vyjádřit svobodně svůj názor a poznatky, je třeba při výchovných opatřeních na jeho názor vzít zřetel. (Janský, 2014) Z profesní praxe lze říci, že ústavní výchova nebývá v prvopočátcích mladistvým mužem přijímána vyloženě kladně. Tento trend by však měl být ku prospěchu nezletilých a mladistvých. V souvislosti s ústavní výchovou a umístěním dítěte do výchovného ústavu, jakmile soud rozsudkem nařídí ústavní výchovu, měl by následně upravit také **rozsah vyživovací povinnosti rodičů k dítěti**.

v tomto případě intenzita, které samotné ohrožení dosahuje. Výchovu dítěte ohrožují také tím, že dítěti tolerují zanedbání školní docházky, popř. drogy, alkohol a násilí. Pokud soud v takovémto případě ústavní výchovu nařídí, bude v této situaci ústav působit na dítě **preventivní** funkcí, neboť dojde k vytvoření lepších podmínek, než ve kterých dítě vyrůstalo doposud.

¹⁴ Narušení výchovy, lze chápat jako závažné zanedbání, které je v rozporu se zájmem dítěte. Může se jednat o situaci, kdy je narušen tělesný či duševní stav dítěte. K tomuto dochází zejména týráním či jinými fyzickými útoky na dítě. V tomto případě nařízení ústavní výchovy plní **nápravnou** funkci.

¹⁵ Poslední důvod nařízení ústavní výchovy, tj. situace, kdy rodiče nemohou výchovu dítěte zabezpečit, plní funkci **výchovnou**. Tento důvod je odlišný od předchozích, jelikož se zde jedná zejména o okolnosti, kdy ze zdravotních důvodů či z důvodů např. výkonu trestu odnětí svobody, nemohou rodiče výchovu svému dítěti zabezpečit a není zde jiná osoba, která by se výchovy o jejich dítě ujala.

¹⁶ Nedostatečné (špatné) bytové poměry nebo majetkové poměry rodičů dítěte (nebo osob, kterým bylo dítě svěřeno do péče) podle zákona č. 89/2012 Sb. občanský zákoník v odstavci 3, § 971, nemohou být samy o sobě důvodem pro rozhodnutí soudu o ústavní výchově, pokud jsou rodiče jinak způsobilí zabezpečit řádnou výchovu dítěte a plnění dalších povinností vyplývajících z jejich rodičovské odpovědnosti. (Procházková in Vítková, 2004, s. 378)

O **zrušení ústavní výchovy** opět rozhoduje soud, může být zrušena na základě žádosti zákonných zástupců, splnila-li svůj výchovný účel, nebo pokud pominuly důvody, pro které byla nařízena, nebo se podařilo zajistit jinou formu náhradní rodinné výchovy. (Vojtová in Pipeková, 2006) Ústavní výchova trvá pouze tak dlouho, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do osmnáctého roku života jedince, tedy do dosažení jeho zletilosti. (Slomek, 2010, s. 55) V případě, že se nepodařilo po dobu do zletilosti dítěte naplnit výchovné a vzdělávací cíle, je možné ústavní výchovu výjimečně v odůvodněných případech soudně prodloužit, o jeden rok po zletilosti, nejdéle však do devatenácti let. (Zeman, 2009, s. 11) O této variantě se rozhoduje například v zájmu dokončení profesní přípravy dítěte. (Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, § 974, ve znění pozdějších předpisů) V praxi se prodlužuje ústavní výchova zejména kvůli naplnění vzdělávacího cíle ústavní výchovy. (Matoušek, Kroftová, 2003) O současném pojetí ústavní výchovy a rozvoji péče o mladistvé muže, kteří ze zařízení odcházejí, jejich připravenosti pro samostatný život, se budeme zabývat v naší výzkumné sondě.

Ochranná výchova

Kromě ústavní výchovy existuje i **tzv. ochranná výchova**, která je vykonávána ve speciálních školských výchovných zařízeních rezortu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (diagnostické ústavy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy), ve kterých je nutné řádným pedagogickým vedením připravovat jedince na jeho budoucí povolání. (Bendl, 2004, s. 59) Ochranná výchova je „institut českého práva uplatňovaný v rámci trestněprávního soudního řízení jako tzv. ochranné opatření.“ (Matoušek, 2003, s. 134-135) Institut ochranné výchovy je využíván u dětí se závažnými poruchami chování nebo u dětí páchajících trestnou činností, u kterých prostředí, ve kterém žijí, neposkytuje záruku náležité výchovy. Realizuje se v zařízeních s přísnějším režimem, ve svém důsledku se tedy podobá trestu odnětí svobody. (Kovářová, 2006, s. 1-4) K ochranné výchově Sekera (2009, s. 17) uvádí, že jde o druh ochranného opatření trestní povahy upravené v zákoně č. 218/2003 Sb. zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů, v platném znění, v ustanovení § 22 (pro mladistvé) a ustanovení § 93 (pro děti mladší 15 let), kteří spáchali protizákonný čin, jenž je u odpovědně trestných osob posuzován jako výjimečný trestný čin. Toto ochranné opatření plní různou úlohu u jednotlivých skupin mládeže a jejím účelem je zajištění podmínek pro intenzivní práci s dítětem a ochrana společnosti před jeho chováním. (Matoušek, 2003) Kromě preventivního opatření má ochranná výchova sloužit jako prostředek indivi-

duální prevence, k izolování a resocializování dítěte či mladistvého, který se dopustil nebezpečného zločinu, ale také pro nemožnost uložení trestu odnětí svobody, plní i funkci generální prevence. (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 152) Účelem podle Zemana (2009, s. 55) je kladně ovlivnit duševní, mravní a sociální vývoj mladistvého a chránit společnost před pácháním jeho provinění. Nové prostředí má dítěti nabídnout možnost připravit se na řádný život po propuštění a zbavit se následků zanedbané výchovy. Základním předpokladem pro uložení ochranné výchovy je protispolečenský čin dítěte nebo mladistvého, který naplňuje skutkovou podstatu činu. Po tomto druhu opatření sahá soud v případě, kdy nepostačují jiná opatření a nelze nápravu zajistit jiným způsobem, např. výchovnými nebo ochrannými opatřeními. (Kovářová, 2006)

Důležité je vymezit pojmy, se kterými se budeme v této práci setkávat. **Pojem dítě**, stejně tak jako i některé následující termíny, má velké množství definic. Každý vědní obor, který se dětmi zabývá, charakterizuje tento pojem ze svého hlediska. **Dítětem** se rozumí každá lidská bytost mladší osmnáct let, pokud podle právního řádu, jenž se vztahuje na dítě, není zletilostí dosaženo dříve. (Úmluva o právech dítěte, 1989)¹⁷ Dle zákona č. 218/2003 Sb. (§ 2 odst. 1 písm. b) dítětem je osoba, která v době spáchání činu jinak trestného nedovršila patnáctý rok věku. **Mladistvým** se rozumí ten, kdo v době spáchání provinění dovršil patnáctý rok věku a nepřekročil osmnáctý rok svého věku (§ 2 odst. písm. d) zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní jednání a o soudnictví pro mládež a o změně některých dalších zákonů (zkráceně zákon o soudnictví ve věcech mládeže), v platném znění. **Mládeží** se rozumí souhrnné označení pro děti mladší patnácti let a mladistvé. (§ 2 odst. 1 písm. a) zákona č. 218/2003 Sb., zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže) Tento výraz používáme v souladu s mezinárodními dokumenty pro mladé lidi do doby dovršení 18. roku. (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 316) V naší výzkumné části máme převážně na mysli pojem mladistvý muž. Podle Průchy (2009, s. 79) se jedná o chovance ústavu ve věku od 15 - 18 let, jenž je umístěn v zařízení ústavní a ochranné výchovy. Oficiálním názvem, který se používá od roku 1999, je však „svěřencec“. (Průcha, 2009) Tento pojem není nijak legislativně ukotven. **Nezaopatřenou osobou** se podle zákona č. 109/2002 Sb. jedná o osobu po ukončení výkonu ústavní

¹⁷ Podle Matouška a Kroftové (2003, s. 315) dítě je charakterizováno jako člověk od narození do patnácti let. Dítě nemá trestní odpovědnost a někdy pro jedince tohoto věku používají orgány činné v trestním řízení též označení **nezletilý**.

výchovy a ochranné výchovy, připravující se na budoucí povolání, nejdéle však do věku 26 let. Podle zákona č. 218/2003 Sb. o soudnictví ve věcech mládeže, § 22 může soud pro mládež mladistvému uložit ochrannou výchovu v případech, pokud:

- ✓ o výchovu mladistvého v rodině není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, v níž žije;
- ✓ dosavadní výchova mladistvého byla zanedbávána;
- ✓ prostředí, ve kterém mladistvý žije, neposkytuje záruku na jeho řádnou výchovu a uložení výchovných opatření není dostačující.

O uložení ochranné výchovy může být soudem rozhodnuto ve dvou typech řízení:

- a) v občanskoprávním řízení (v případě, že dítě ve věku 12 -15 let spáchalo takový čin, který je dle trestního zákona u dospělých postihován formou výjimečných trestů).¹⁸ Podle Bendla (2004, s. 59) „spáchala-li osoba, která dovršila dvanáctý rok svého věku a je mladší patnácti let, některý čin, za který tento zákon ve zvláštní části dovoluje uložení výjimečného trestu, uloží soud v občanskoprávním řízení její ochrannou výchovu.“ U dětí (12–15 let) plní uložení ochranné výchovy zejména roli preventivní a v případě dětí mladších 15 let je na zvážení soudu, zda čin, který spáchaly, a jejich osobní poměry nenabízejí jiné východisko než uložení ochranné výchovy. U mladších osob se nařizuje tehdy, když dochází ke společensky nebezpečnému chování. (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 155-156)
- b) v trestním řízení (v případě mladistvého ve věku 15 -18 let, který spáchal trestný čin, který by byl u právně odpovědných osob pokládán za závažný trestný čin a soud je přesvědčen, že ochranná výchova bude plnit svůj účel lépe, než uložení trestu odnětí svobody). (Vojtová in Pipeková et al., 2010, s. 380-381) U mladistvých (15–18 let) je ochranná výchova formou odklonu od uložení trestního opatření, kdy soud může upustit od uložení trestního opatření a spokojit se s opatřením ochranným. (Kaleja, 2013)

Ochranná výchova je sice institutem trestního práva, ale trestný charakter nemá, není zaznamenána do trestního rejstříku jedince. Institut ochranné výchovy určitým způsobem nahrazuje nepodmíněné odnětí svobody. Při upuštění od trestního opatření nebo podmíně-

¹⁸ Výjimečným trestem se rozumí jednak trest odnětí svobody nad 15 až do 25 let, jednak trest odnětí svobody na doživotí. Fakultativně je ochranná výchova dětem mladším 15 let ukládána tehdy, jestliže to odůvodňuje povaha spáchaného činu jinak trestného a je-li to nezbytně nutné k zajištění jeho řádné výchovy. (Vojtová in Pipeková et al., 2010, s. 380-381)

ném upuštění od trestního opatření mohou být mladistvému uložena **výchovná opatření**. **Výchovnými opatřeními** jsou dohled probačního úředníka, probační program, výchovné povinnosti, výchovná omezení a napomenutí s výstrahou. (Zákon č. 218/2003 Sb. ve znění pozdějších předpisů) Soud také rozhoduje o zrušení ochranné výchovy. Od výkonu ochranné výchovy soud pro mládež upustí, pomínou-li před jejím započatím důvody, pro něž byla uložena. Ochranná výchova trvá po dobu, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dosažení plnoletosti, tedy do osmnáctého roku věku dítěte. Pokud nesplnila svůj účel a vyžaduje-li to zájem mladistvého, může soud pro mládež ochrannou výchovu prodloužit do dovršení devatenácti let věku jedince. (Procházková in Vítková, 2004) K prodloužení musí dojít před dovršením 18. roku života. Okresní soud pro mládež v případě, že mladistvý plní příkladně veškeré povinnosti, jestliže převýchova probíhá řádně a ochranná výchova plní svůj účel a očekávání, efektivně na mladistvého zapůsobila, může **přeměnit ochrannou výchovu na ústavní výchovu**, případně podmíněně umístit mladistvého mimo výchovné zařízení a to i v případě, že nepominuly všechny důvody pro její uložení. (Kovářová, 2006, s. 1-4)

1.3 Personální zabezpečení školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

„Nejvíce děti vychováváme, když nás ani nenapadne, že vychováváme.“ (Matějček, 2013)

V předchozí kapitole byly nastíněny problémy v chování a poruchy chování dětí, jež jsou důvody k umístění mladistvých mužů do výchovného ústavu. Do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou umísťovány děti, často pocházející z neúplných rodin, špatného rodinného prostředí. Ovlivňuje je nízká životní úroveň rodiny, nezájem ze strany rodičů, alkoholismus, kriminalita. Tyto děti mívají za sebou obtížné životní zkušenosti, které mohou ovlivňovat jejich další vývoj. Jedná se o rizikovou mládež a práce s ní a proces změny je velmi složitý proces, vyžadující multidisciplinární přístup personálu zařízení a dalších odborníků, podílejících se na procesu výchovy. Při řešení projevů rizikového chování je kladen důraz „na kvalitu současného, ale i budoucího života dítěte, což opět klade velké nároky na odborníky, kteří s cílovou skupinou pracují.“ (Pacnerová a kol., 2012, s. 13-24) Vytváření pracovních pozic je důležitý proces spojování cílů a úkolů s organizačními strategiemi, strukturou a zdroji zařízení. (Mužík, 2008, s. 58) Pro kvalitní péči o mladistvé muže ve výchovném ústavu je nutné, aby byl personál dostatečně vzdělán a znal dobře diagnózy a problémy, se kterými mladiství muži do zařízení přichází. Na per-

sonál výchovného ústavu by měl být kladen velmi vysoký standard vzdělání, profesní praxe a chuť dále se vzdělávat. Hájek a kol. (2011, s. 133) dodávají, že pedagogičtí pracovníci by měli mít povinnost dalšího vzdělávání, kterým by si doplňovali nebo upevňovali svoji odbornou kvalifikaci. Především jejich zaměstnavatel by měl pečovat o zvyšování odborné úrovně svých zaměstnanců. V této stati vymezíme aspekty profese pedagogických i nepedagogických pracovníků výchovného ústavu a jejich nezastupitelnou pozici v procesu přípravy mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu. Pracovníci jsou vybíráni podle požadavků na jednotlivé pozice a rovněž je řešen vztah pracovní motivace a pracovní výkonnosti. (Mužík, 2008, s. 24) Pracovní pozice je spojena s určitou pracovní rolí a té musí odpovídat očekávané (vyžadované) standardy jednání a chování. Rolové chování pracovníků zahrnuje prvky různých systémů a vlivů: chování vztahující se k plnění pracovních úkolů (individuální), chování vyplývající ze sociálních interakcí v zařízení (ovlivněné vztahy k ostatním pracovníkům), chování ovlivněné externími sociálními rolami pracovníků (v rodině, v kruhu přátel, v odborech apod.). (Mužík, 2008, s. 60)

Ve výchovném ústavu se péče o svěřené děti podřizuje zvláštním výchovně vzdělávacím požadavkům. Dle Doležalové (2015) o zdravý vývoj jedince usiluje tým profesionálů, konkrétně v zastoupení speciálních pedagogů, vychovatelů, etopeda, psychologa, terapeuta a dalších sociálních pracovníků. O bezpečí, kvalitu péče a řádnou výchovu dětí pečují celá řada pracovníků výchovného ústavu, od provozních funkcí, jako kuchařek, vedoucí stravování, uklízeček, švadleny, pradelny, údržbáře, hospodářky, účetní až po zajištění multidisciplinárního týmu složeného z odborných pedagogických i nepedagogických pracovníků dle příslušných zákonů a norem. S mladistvými muži je pracováno 365 dní v roce, 7 dní v týdnu, 24 hodin denně. Nedílnou součástí připravenosti na odchod do samostatného života ze zařízení jsou i vztahové základny mladistvých mužů jako sociální a emoční vazby navázané v rámci zařízení. Tyto vazby jsou základním axiomem přiblížení se rodinnému modelu edukace dětí a jsou nezbytné k harmonickému rozvoji osobnosti mladistvého muže. Klíčovými pedagogickými pracovníky v této věci jsou skupinový (kmenový) vychovatelé, kteří zodpovídají za výchovnou činnost a program rozvoje osobnosti dítěte.

Pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci

Podle zákona 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 se pracovníci zařízení dělí na pedagogické pracovníky a nepedagogické pracovníky.

Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje podmínky stanovené zvláštním právním předpisem zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v § 2, se uvádí, že pedagogickým pracovníkem je osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou činnost, přímým působením na vzdělávaného. Tímto konáním uskutečňuje výchovu a vzdělávání na podkladě zvláštního právního předpisu. (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů) Pedagogickým pracovníkem je rovněž zaměstnanec vykonávající přímou pedagogickou činnost v zařízení sociální péče. Přímou pedagogickou činnost dle zákona vykonávají učitelé, vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, psychiatr, etoped, pedagogové volného času, asistenti pedagoga, instruktor, trenéři a vedoucí pedagogičtí pracovníci. Každý pedagogický pracovník musí splňovat podmínku psychické způsobilosti dle zákona 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, která se zjišťuje psychologickým vyšetřením před vznikem pracovního poměru. Pedagogičtí pracovníci vzdělávají a vychovávají děti v souladu s cíli výchovy a vzdělávání stanovenými tímto zákonem č. 109/2002 Sb. § 18 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, metodickými pokyny ředitele zařízení, dalšími právními předpisy a mezinárodními smlouvami, jimiž je Česká republika vázána. Zacházejí s dětmi v zájmu plného harmonického rozvoje jejich osobnosti s ohledem na jejich individuální potřeby. (Vocilka, 2001, s. 110) Pedagogický pracovník musí mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost a pedagogickou způsobilost¹⁹, plnou způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka (není-li stanoveno jinak) a nesmí být pravomocně odsouzen za úmyslný trestný čin. Tuto bezúhonnost prokazuje výpisem z evidence Rejstříku trestů, který ale nesmí být starší než 3 měsíce.

Nepedagogickým pracovníkem se rozumí zaměstnanec zařízení, který vykonává jinou činnost než činnost uvedenou v § 18 zákona č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve škol-

¹⁹ Pracovní způsobilost je určitý souhrn způsobilosti odborné a zdravotní (včetně psychické) vyžadované pro výkon profesních činností v rámci určité pracovní pozice. V souvislosti s pracovní způsobilostí se hovoří i o pojmu kvalifikace. Kvalifikace (zahrnující především vzdělání a praxi) je chápána jako určitý předpoklad k formování profesních kompetencí. (Mužik, 2008, s. 60- 61) Kompetence zahrnuje schopnost a chtění (motivaci) člověka řešit problémy života a pracovní situace. Kompetence zahrnují nejen vědomosti, ale i dovednosti, postoje, zvnitřněné hodnoty a další priority, které jsou nezbytné ke společenskému a pracovnímu uplatnění lidí. Kompetence z kvalifikace vycházejí, ale mohou se vytvářet i nezávisle na ní.

ských zařízeních a o změně dalších zákonů a zabezpečují technický a administrativní provoz zařízení. Tito pracovníci musí také splňovat kvalifikační předpoklady a požadavky stanovené pro výkon povolání zvláštním právním předpisem nebo stanovené zaměstnavatelem. Nepedagogickým pracovníkem může být ten, kdo nebyl pravomocně odsouzen za úmyslný trestný čin. Bezúhonnost se prokazuje výpisem z evidence Rejstříku trestů ne starším než 3 měsíce, který musí být předložen před vznikem pracovněprávního vztahu. (Zákon č. 109/2002 Sb., § 19) Právě nepedagogičtí pracovníci by měli svoji práci a přístupem podporovat pedagogické pracovníky při reedukační a resocializační činnosti.

Tabulka 1 Členění pedagogických a nepedagogických pracovníků daného zařízení

Pedagogičtí pracovníci		Nepedagogičtí pracovníci	
vedení	ředitel	odborní pracovníci	sociální pracovníce, zdravotní pracovníce
pedagogický úsek	vedoucí vychovatel, kmenový vychovatelé, noční vychovatelé, asistent pro výchovu	administrativní pracovníci	personalistka, účetní, ekonomka
školní úsek	zástupce ředitele školy, učitelé, asistent pedagoga, učitelé odborného výcviku	správní úsek	ekonomka, účetní, hospodářka
odborní pracovníci	etoped, psycholog	provozní pracovníci	vedoucí stravování, kuchařky, uklízečky, švadlena, pradlena, údržbář

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Specifika práce daného personálního obsazení ve školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou uvedena v příloze **PI**.

1.4 Systémové nedostatky ústavní péče

V listopadu 2018 se uskutečnila v Praze XXVI. odborná konference²⁰ „Ohrožené dítě v centru pozornosti veřejné správy,“ která upozornila na některé systémové nedostatky vyžadující legislativní změny. Nutnost legislativních změn dokládá mimo jiné skutečnost, že se řada dětí a jejich rodin vytrácí ze systému ochrany. Přednášející poukázali na potřebu vrátit původní kompetence diagnostickým ústavům.²¹ Opakovaně na konferenci zaznělo, že změny je třeba řešit ve shodě s dalšími resorty. Příspěvky vystupujících odborníků poukázaly na nutnost multidisciplinární spolupráce na úseku sociálně-právní ochrany dětí a sociálních služeb s ohledem na širokou škálu situací, které ohrožují vývoj dítěte. Pracovní skupina ministerstva školství (pod které výchovné ústavy spadají) pracuje na novele zákona o výkonu ústavní výchovy. Ze současné praxe umístování dětí do školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy i pro preventivně výchovnou péči vyplynula akutní potřeba inovované právní úpravy, která by pomohla reagovat na stávající problémy. Klíčové z hlediska systémových změn je nutné provést:

- ✓ **Revizi nastavení profilace jednotlivých zařízení** tak, aby byl zřejmý trend od preventivní péče k péči vysoce specializované (od SVP, přes DÚ, které posoudí na základě potřeb a nejlepších zájmů dětí umístění do běžného dětského domova, nemá-li dítě závažné výchovně vzdělávací problémy, v případě takových problémů dle věku umístění do dětských domovů se školou či výchovných ústavů, a to i s přihlédnutím k tomu, zdali je dítě schopno navštěvovat běžnou školu či nikoliv). **Cílem tohoto kroku je profilace a prostupnost jednotlivých zařízení v síti.**
- ✓ Kromě profilace je nezbytné v rámci sítí **efektivní nastavení specializace poskytovaných služeb** (s ohledem na stávající klientelu a trendy v umístovaných klientech) – např. zařízení pro psychiatricky medikované děti, dále pak problémové uži-

²⁰ Tuto konferenci dne 22. 11. 2018 uspořádala Společnost sociálních pracovníků ČR, která si vytyčila cíl otevřít diskusi nad odbornými tématy, která byla a jsou aktuální a jejichž řešení patří do působnosti různých resortů.

²¹ Vracení kompetencí při přemísťování či umístování diagnostickým ústavům, protože současný způsob, kdy o každém přemístění zdlouhavě rozhoduje soud, je nevhodný. V lednu 2014 vstoupil v platnost nový občanský zákoník č. 89/2012 Sb., podle nějž mohou soudy na návrh orgánu sociálně právní ochrany dětí rozhodovat o umístění dětí do jednotlivých konkrétních zařízení bez jejich předcházejícího umístění v diagnostickém ústavu pro provedení diagnostiky. Vzhledem k tomu, že orgány sociálně právní ochrany dětí nejsou vždy plně kompetentní k posouzení dítěte a jeho zařazení do vhodného zařízení, dochází často k umístění dítěte do pro něj nevhodného prostředí, kdy zpravidla jedním z hlavních kritérií je blízkost domova, nikoliv nejlepší zájem dítěte s ohledem na jeho potřeby a jeho přemístění poté je komplikované.

vatele návykových látek, obecně adiktologickou péčí, péčí o nezletilé matky s dětmi, extrémní poruchy chování apod. Při nastavování bude v maximální míře zohledněna kompetence pracovníků a dostupnost specializovaných služeb (např. dětské psychiatrie apod.).

- ✓ **Jasnější a transparentnější vymezení práv a povinností** ve vztahu ke klientům i zařízením tak, aby byl systém efektivně nastaven a současně umožňoval transparentní a jednoznačné posuzování služeb v poskytujících zařízeních.
- ✓ **Nastavení minimálního pedagogického standardu** v jednotlivých zařízeních s přihlédnutím na jejich specializaci a specifické podmínky dle velikosti cílové skupiny poskytovaných služeb.

Z dosavadní praxe vyplývají mimo jiné tato prioritní témata k meziresortnímu řešení:

- ✓ **MŠMT, MS** – vytvořit metodický výklad k umístování dětí do sítě zařízení ústavní péče se zajištěním diagnostiky. Přehodnotit systém a účelnost rezervací - v současnosti v rámci sítě je 500 míst rezervovaných ze strany OSPOD (soudů) pro možné budoucí umístění či přemístění dětí v rámci sítě (dochází tak k blokaci míst či tzv. zdvojování klientů). MŠMT vnímá jako efektivní rezervovat pouze místa pro akutní případy (do 24 hod. umístění dítěte na předběžné opatření). Řešit umístění dětí, které spáchaly závažný trestný čin (těžké ublížení na zdraví, vražda) a jsou trestně odpovědné umístovat do odpovídajících zařízení k tomu určených.
- ✓ **MPSV, OSPOD** – nastavit včasný systém podpory, prevence a péče před umístěním do ústavní péče práce s rodinou, současně dosažení konsensu nezbytnosti realizace diagnostiky před umístěním (u dětí, které dosud v síti nejsou) a přemístěním dítěte (dětí, které již v zařízeních jsou a je třeba je přemístit do jiného typu zařízení). Dále je nutné zabezpečení efektivních opatření po ukončení ústavní péče, tzv. provázení, návrat do společnosti.
- ✓ **Nejvyšší státní zastupitelství, Policie ČR** – metodický výklad k záchytům; v současnosti často dochází k tomu, že pokud je dítě na útěku, Policie jej odváží do nejbližšího záchytného pracoviště (kterým je stále stanoven diagnostický ústav) a ten zabezpečuje následné přemístění do zařízení, ze kterého dítě uteklo. Toto se v praxi jeví jako velmi nebezpečné, neboť diagnostický ústav nemá o dítěti žádné informace, nezná ho. Daleko účelnější je nastavit systém tak, aby zachycené dítě na útěku, bylo předáno do zařízení, ze kterého uteklo. Dále je účelné stanovit smysluplně a efektivně práva a povinnosti dětí a pracovníků v zařízeních tak, aby nedocházelo

k různým výkladům jejich uplatňování; vymezit kompetence jednotlivých orgánů a našich zařízení.

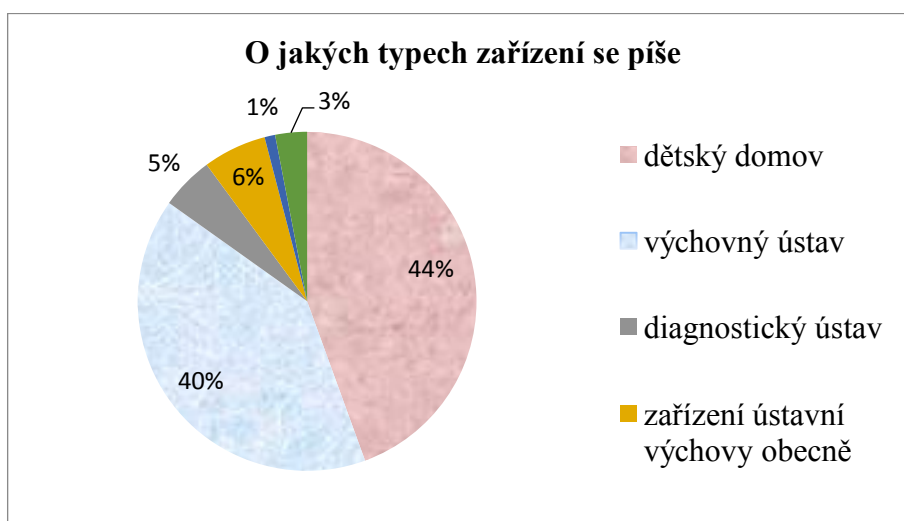
- ✓ **Ministerstvo zdravotnictví** – s ohledem na stoupající potřebu řešit zdravotní stavy dětí (psychiatrické poruchy dětí v zařízení, častá medikace dětí, péče o nezletilé matky s dětmi, adiktologické problémy apod.) je nezbytné společně definovat obsah a rozsah specializovaných zařízení, kde budou společně pedagogičtí a zdravotničtí pracovníci. Na základě této definice dle možností MŠMT a MZ zajistit dostupnost těchto specializovaných zařízení (pracovišť).

Kromě uvedených skutečností konference poukázala na nutnost věnovat pozornost strategickým a koncepčním materiálům, které zpracovávají samosprávné orgány, i na potřebu zapojení do projektů, které mohou vyvažovat absenci potřebných právních předpisů.

Jedním z důležitých témat je kritika fungování zařízení ústavní výchovy, v případě výchovných ústavů je to často aspekt bezpečnosti a rozvoj kompetencí klientů, aby po odchodu ze zařízení byli schopni se plně zapojit do běžného života ve společnosti.

V případě mediálního obrazu se nejčastěji píše o dětských domovech (182 článků) a výchovných ústavech (166). (Kňapová, Petrenko, © 2015, s. 4, NÚV) O výchovných ústavech se navzdory tomu, že jich v České republice bylo v roce 2015 pouze 29, píše poměrně hodně. Dětských domovů bylo v roce 2015 v provozu 145 a počet článků o nich je jen o málo větší. Středisek výchovné péče bylo v roce 2015 v evidenci MŠMT celkem 42, ale ve vzorku se o nich objevilo jen pár článků, přestože na ně výzkum v klíčových slovech cílil.

Obrázek 3 O jakých typech zařízení se nejčastěji píše



Zdroj: Kňapová, Petrenko, © 2015, s. 4, NÚV

Dá se předpokládat, že silně nadproporční zastoupení výchovných ústavů ve vzorku souvisí s mediálně vděčnými tématy násilí a dětí na útěku, která se v souvislosti s nimi objevují. Ostatní typy zařízení, případně nespecifikovaná obecná označení (zařízení ústavní výchovy či zařízení ústavní péče), se vyskytovaly celkem pouze v 65 případech, nejčastěji šlo právě o obecné označení zařízení ústavní výchovy (24 článků) nebo texty, kde se píše o diagnostických ústavech (20 článků). O ústavní výchově jako celku píšou nejčastěji regionální média, včetně regionálních příloh celostátních médií. Jedná se především o Deník a Mladou frontu DNES. (Kňapová, Petrenko, © 2015, s. 4, NÚV)

1.5 Děti v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy v ČR (statistické údaje)

„V dospívání se sklízí, co se v dětství zaseto.“ (Matějček in Machová, Kubátová, 2015, s. 89)

Ústavní výchova z nejrůznějších hledisek se v poslední době zásluhou médií opět stává předmětem zejména kritického zájmu nejširší veřejnosti. Již delší dobu se plánuje transformace ústavní výchovy, jejímž cílem je mimo jiné snižování kapacit jednotlivých zařízení. V současnosti zejména v souvislosti se vzrůstající delikvencí mládeže je třeba hledat nové formy péče o problémové děti, u nichž z nejrůznějších důvodů rodina neplní své základní funkce. S rizikovým chováním a delikventním jednáním jsme se samozřejmě potýkali již v minulosti k čemuž Sekera (2009, s. 16) dodává, že „vývoj ústavů sledujeme už od středověku, kdy byla ústavní zařízení spravována církví a nebyla nijak specializována. V našich podmínkách vznikají specializované ústavy v druhé polovině 19. století. Teprve v padesátých letech dvacátého století byla založena jednotná síť ústavů pro děti a mládež.“ (Sekera, 2009, s. 16) Nesmíme zapomínat, že problematika ústavní výchovy „je celospolečenský problém, který souvisí se sociálním klimatem společnosti, odráží aktuální hodnoty, postoje, názory, ekonomické možnosti a v neposlední řadě i politické priority. Vyjadřuje úroveň sociálního citění, priority výchovných cílů, včetně kvality školského systému i postavení rodiny a reálných možností její podpory.“ (Janský, 2004, s. 93) V mnoha zemích se pojem ústavní výchova vůbec neobjevuje. Tento typ výchovy je ve většině evropských států nahrazován náhradní rodinnou péčí. (Bertolino, 2015) Ústavní výchova je v ČR stále na prvním místě v počtu dětí umístěných mimo vlastní rodinu. Náhradní rodinná péče představuje pro děti vhodnější a zároveň ekonomičtější řešení, pokud je dítě nuceno opustit vlastní rodinu. Již od svého zavedení v 50. letech 20. století

se stala předmětem kritiky řady odborníků. V názorech na systém a funkci ústavní výchovy, včetně jejího vztahu k dalším formám náhradní výchovné péče, se objevují značné rozdíly. (Janský, 2014, s. 114) Především je jí vytýkáno, že dlouhodobým pobytem v ústavním zařízení je dítě deprivováno, sociálně izolováno od své původní rodiny a může se u něj projevit syndrom ústavní závislosti. Jak ale Janský (2014, s. 114) uvádí, postavení rodiny ve výchově dítěte je nezastupitelné. Citová vazba mezi rodinou a dítětem je určující při utváření osobnosti dítěte, nicméně v některých případech se může tato vazba projevit v negativní formě a tím dítě ohrozit.

Ústavní péče se nikdy nemůže vyrovnat péči ve funkční rodině. (Bittner, 2007) Ústavní výchova může být východiskem, ne optimálním řešením, ale i vzhledem k problémům při umísťování dětí do pěstounské péče a k její nízké úspěšnosti (velké procento vrácených dětí) je často jediným reálným řešením. Na jedné straně chrání dítě od rozvráceného rodinného systému a poskytuje kvalitní sociální zabezpečení, na straně druhé vytyčuje i normy, prostřednictvím kterých si část dětí poprvé uvědomuje odpovědnost za své chování. Podle Jánského (2004, s. 98) ústavní výchova má svoje nezastupitelné místo ve společnosti. Pracuje v ní spousta lidí, majících vřelý vztah k dětem a umožňující jim často poprvé prožít vztah důvěry k dospělému člověku. Je nutné, aby společnost spravedlivě ocenila tuto mimořádně náročnou a záslužnou práci a podpořila urychlení potřebných změn. Školská výchovná zařízení mají své velké nedostatky, ale jsou a vzhledem k celospolečenské situaci i limitujícím možností náhradní rodinné péče ještě dlouho budou jediným východiskem pro mnoho dětí.

Tabulka 2 Přehled počtu dětí v jednotlivých zařízeních v resortu MŠMT

Školní rok	Počet dětí				
	Celkem dětí	DD dětí	DDŠ dětí	VÚ dětí	DÚ dětí
2008/2009	7820	4739	742	1546	793
2009/2010	7878	4704	787	1534	853
2010/2011	7397	4628	760	1445	564
2011/2012	7150	4451	761	1395	543
2012/2013	6941	4442	713	1269	517
2013/2014	6547	4253	697	1146	453
2014/2015	6495	4314	679	1081	421
2015/2016	6482	4260	741	1089	392
2016/2017	6500	4270	730	1096	404
2017/2018	6345	4262	696	1004	383
2018/2019	6394	4248	759	993	394

Zdroj: © 2019 MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie,

vlastní zpracování, 2019

V současné době je v resortu MŠMT umístěno 6394 dětí. V níže uvedené tabulce (tabulka 2, s. 38) předkládáme aktuální přehled počtu dětí a mládeže a počet zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy podle zařízení a zřizovatele. Školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy spadající pod resort MŠMT je celkem 67 zařízení, z čehož (1) dětský domov, (28) dětských domovů se školou, (25) výchovných ústavů a (13) diagnostických ústavů. V současné době je v ČR celkem (204) jednotlivých zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Tabulka 3 Přehled jednotlivých zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy – počet zařízení a počet dětí a mládeže podle zařízení a zřizovatele (rok 2019)

Druh zařízení v ČR	Počet zařízení v ČR	Počet dětí a mládeže umístěných na základě				
		soudního rozhodnutí s výchovou		předběžného opatření	žádosti rodičů	dobrovolně prodlouženého pobytu
		ústavní	ochrannou			
Zřizovatel: MŠMT						
DD	1	13	0	1	0	3
DDŠ	28	646	22	81	0	9
VÚ	25	797	62	77	0	42
DÚ	13	116	3	254	4	16
Celkem	67	1572	87	413	4	70
Zřizovatel: Církev						
DD	3	29	0	7	0	3
DDŠ	0	0	0	0	0	0
VÚ	0	0	0	0	0	0
DÚ	0	0	0	0	0	0
Celkem	3	29	0	7	0	3
Zřizovatel: Privátní sektor						
DD	6	76	0	6	0	12
DDŠ	0	0	0	0	0	0
VÚ	0	0	0	0	0	0
DÚ	0	0	0	0	0	0
Celkem	6	76	0	6	0	12
Zřizovatel: Kraj						
DD	128	3442	4	274	0	378
DDŠ	0	0	0	0	0	0
VÚ	0	0	0	0	0	0
DÚ	0	0	0	0	0	0
Celkem	128	3442	4	274	0	378
Celkem	204	5119	91	700	4	463
Celkem				6377		

Zdroj: © 2019 MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie,

vlastní zpracování, 2019

1.6 Důvody umístění mladistvých jedinců do zařízení ústavní výchovy

„Nemůžeme změnit minulost. Můžeme změnit její dopad na nás.“ (Virginia Satirová)

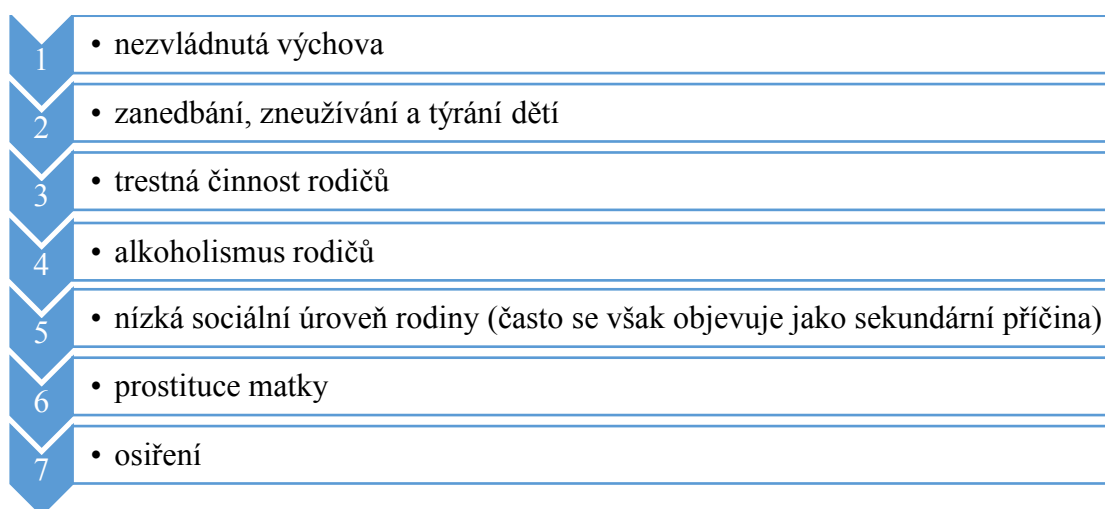
V této podkapitole přiblížíme důvody, pro které je nezletilé dítě umístěno do školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, v naší práci tedy do výchovného ústavu. Ústavní výchova je institut, kterým společnost zajišťuje bezpečné prostředí pro děti, které jsou v domácím prostředí jakkoli ohroženy na zdraví, na životě, či je ohrožen jejich zdárný vývoj. Důvody, vedoucí k umístění dítěte, mohou být **sociální**, anebo **výchovné**. V praxi často bývají tyto dva faktory propojeny. (Vojtová, 2008a) Pokud byla ústavní výchova **nařízena z důvodů sociálních** (rodiče nemohou výchovu dítěte zabezpečit), je jedinec starších tří let zpravidla umístěn do dětského domova a pokud jde o ústavní výchovu **z výchovných důvodů** (opatření ve sféře výchovy nevedla k nápravě), jedinec se umísťuje do výchovného ústavu. **Výchovné důvody**, vedoucí k umístění, mohou spočívat v závadovém chování, anebo v opakovaném jednání, které je v rozporu se zákonem, přičemž ve zvlášť závažných případech, které se dostanou až před soud pro mládež, může být nařízena ochranná výchova (přísnější forma ústavní výchovy). (Bubleová, a kol. 2011) Pro obě tyto skupiny bude zásadní negativní raná zkušenost s problematickým rodinným prostředím, citovým nepřijetím, poruchami vztahových vazeb, někdy dokonce s týráním, atd. Hlavním úkolem těchto zařízení by tedy mělo být zajištění kvalitních a bezpečných (nestresových) podmínek, vytvořených na podkladě pozitivních emočních vztahů, umožňujících prožitky důvěry mezi dítětem a dospělým. (Janský, 2004) Podle Nováka (2009, s. 11-16) mezi nejčastější výchovné problémy u dětí patří záškoláctví, agresivita, hrubost a krutost v jednání, sabotování, aktivní narušování výchovného režimu, krádeže, podvody, kriminalita. Děti jsou drzé, obtížně zvládnutelné a vychovatelné. Projevy negativního chování jsou zaznamenávány již v mladším školním věku, postupem se zhoršují a sílí. Jen malé procento těchto dětí má psychiatrickou diagnózu. Dále Novák (2009, s. 11-16) uvádí, že nejčastěji jde o výchovné problémy pramenící z kombinace dědičných dispozic a výchovných chyb. Mezi nejčastější důvody příchodu dětí do zařízení bývají uváděny výchovné problémy a záškoláctví (Veřejný ochránce práv © 2011). Do zařízení přicházejí děti často s náročnou životní zkušeností, které potřebují odbornou péči. Děti, které jsou umísťovány do ústavních zařízení lze rozdělit do čtyř skupin:

- 1) děti osamělé, tzv. oboustranní sirotci,
- 2) děti ohrožené, které pocházejí ze sociálně slabého a neuspořádaného rodinného prostředí,

- 3) děti rizikové, děti s výchovnými problémy, špatnou školní docházkou, experimentující s drogami atd.,
- 4) děti, které již mají zkušenosti s kriminalitou a u nichž je odůvodněná obava, že budou v trestné činnosti pokračovat. (Pemová, Ptáček, 2012)

Z údajů Ministerstva vnitra ČR vyplývá, že děti jsou do ústavní péče umísťovány zejména z důvodů sociálních a dále z důvodů poruchy chování. Zařazení dětí do institucionální péče je dlouhodobé, ve více než polovině případů trvá až do zletilosti dítěte. Fakt, že ústavní péče je v České republice preferovanou formou sociální péče, byl již mnohokrát kritizován mezinárodními institucemi a organizacemi. Následující přehled ukazuje v pořadí od 1 do 7 nejčastější důvody k zařazení dítěte do systému náhradní výchovné péče - ústavní výchovy (od nejčastějších k méně častým) dle Vocilky (1999, s. 12):²²

Obrázek 4 Nejčastější důvody vedoucí k umístění dítěte do ústavní péče



Zdroj: Vocilka (1999, s. 12)

Důvody, pro které musí být dítě umístěno mimo rodinu, jsou různé.²³ Bubleová a kol. (2011) uvádí tři typy případů rodičů, pro které jsou děti odebírány z biologických rodin:

²² stejně tak i podle Svobodová, Vrtbovská, Bártová (2011)

²³ Jedním z primárních důvodů, proč jsou děti umísťovány do zařízení ústavní výchovy, je rodina. Pokud ta selhává, není schopna nebo ochotna zajistit péči o dítě, hledá se pro dítě jiná alternativa. Touto alternativou bývá kromě náhradní rodinné péče také péče institucionální. Fakt, že výchova v rodině, kde se o dítě starají milující rodiče, je ideální stav, není třeba komentovat. Bohužel je v naší společnosti stále velké množství dětí, o které se jejich rodiče nechtějí, nebo s různých důvodů nemohou starat. V takových případech náš stát nabízí náhradní řešení, kterým je systém náhradní výchovy. Rodinné zázemí dítěte je nestabilní, neúplné nebo může zcela chybět a je v různé míře dysfunkční. Významnou roli hraje také věk dítěte, ve kterém do výchovného ústavu přichází. Všechny tyto okolnosti jsou důležitým činitelem dalšího vývoje dítěte.

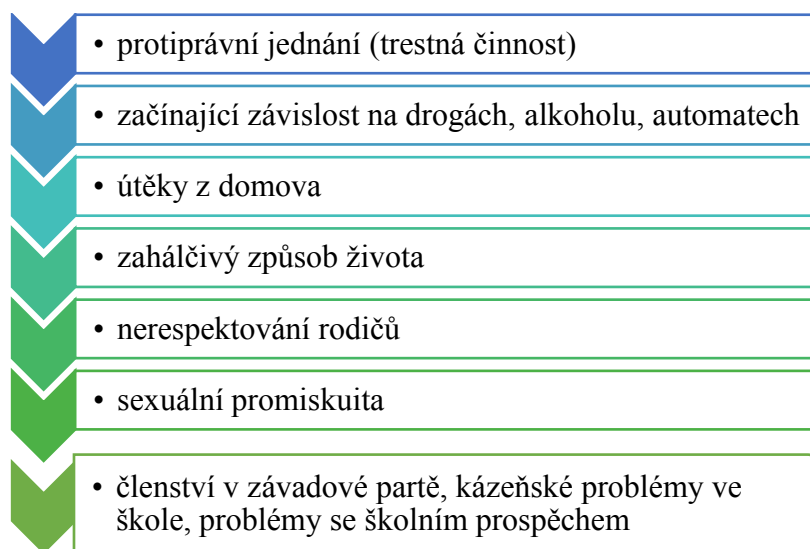
- 1) **Rodiče, kteří se o dítě starat nemohou:** pokud se rodiče o své dítě starat nemohou a v okruhu blízkých osob není nikdo, kdo by péči dítěte mohl zajistit, je zpravidla dítě umístěno do ústavní výchovy, příp. náhradní rodinné péče. Může se jednat např. o úmrtí rodiče, onemocnění rodiče, invalidita, výkon trestu, ale např. i nepříznivý zdravotní stav dítěte. (Bubleová a kol., 2011)
- 2) **Rodiče, kteří se o své děti starat nechtějí:** v případech, že se rodiče o své děti starat nechtějí, je často na vině neprobuzení nebo selhání rodičovského pudu. Bubleová (2011) popisuje časté případy, kdy nezralí rodiče, kteří často bojují se svými vlastními problémy, nejsou schopni péče o dítě. (Bubleová a kol., 2011)
- 3) **Rodiče, kteří se o své děti starat neumějí:** neumějí-li se rodiče o děti starat, děti jsou pak jejich péčí ohroženy. Jedná se o děti týrané, zneužívané nebo děti péčí svých rodičů jinak ohrožované. Rodiče často nejsou schopni vytvořit dítěti bezpečné prostředí a citový vztah. Příčinou může být např. patologie osobnosti rodičů. Děti jsou způsobem výchovy a prostředím, ve kterém žijí, ohrožovány na životě a zdraví. (Bubleová a kol., 2011)

Rieger (2009, s. 12) uvádí tři typy dětí, pobývajících v ústavech:

- 1) **Děti do domovů umístěné pro závažné sociální důvody:** tato skupina dětí se obdobně jako u Bubleové a kol. (2011) do zařízení dostane vlivem vnějších okolností, např. během neštěstí ztratí své rodiče. Tyto děti představují v ústavech menšinu.
- 2) **Děti ohrožené zanedbáním péče:** uváděnou skupinu tvoří děti ohrožené zanedbáváním. Jejich rodiče stejně jako Bubleová a kol. (2011) nazývá Rieger (2009, s. 12) nezralými rodiči. Často se nacházejí na velice nízké sociální úrovni a svou výchovou dítě ohrožují.
- 3) **Děti obtížně vychovatelné:** do třetí skupiny podle Riegera (2009, s. 12) patří děti obtížně vychovatelné. Tito klienti žili v rodinách a v prostředí, kde se naučili své potřeby uspokojovat nežádoucími způsoby. Mají sníženou schopnost regulovat své chování. Jedná se o osoby málo úspěšné a svou potřebu zažít si úspěch kompenzují nežádoucím chováním. Tyto děti jsou umísťovány do výchovných zařízení.

Kritéria, jež nejčastěji vedou sociální kurátory k návrhu ústavní výchovy, jak uvádí Tesárová (in Matoušek, Kroftová, 2003):

Obrázek 5 Kritéria, jež vedou sociální kurátory
k návrhu ústavní výchovy



Zdroj: Matoušek, Kroftová (2003, s. 156-157)

Ve společnosti se budou vždy objevovat rodiče, kteří dočasně nebo trvale nebudou schopni a ochotni své děti vychovávat, a to z mnoha příčin. V některých případech se jedná o mladé, nezralé páry, s nedostatkem životních zkušeností, se sociálně patologickými rysy v povaze, nedostatečně odpovědné. Často jde o rodiče, kteří sami vyrůstali v disharmonickém prostředí či v ústavním zařízení. Dříve bylo tvrzeno, že psychická deprivace je následkem ústavního zařízení. Od tohoto tvrzení se ustoupilo, když se deprivace potvrdila jako následek působení rodiny na dítě. Někdy může deprivovanému dítěti v rodině pomoci k „uzdravení“ právě pobyt v ústavním zařízení. (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995, s. 89) Ovšem samotný pobyt jedince ve výchovném ústavu může znamenat pozdější problémy v samostatném životě, či nikoliv. Lze ale říci, že pobyt ve výchovném ústavu s sebou přináší jistá rizika. Může se jednat o riziko kriminality, selhání ve společnosti, rozvinutí sociálně patologických jevů aj. Umístění jedinců do institucionálního zařízení je poslední možnou variantou, pokud všechny výchovně vzdělávací aktivity v rodině selhaly. Intervence, která by měla být v rodině zahájena a měla by tak předcházet umístění mladistvých do výchovných ústavů, je bohužel aplikována prostřednictvím sociálních pracovníků či kurátorů OSPODu v rodině, velmi poskromnu. Champion (1995) řadí mezi hlavní důvody, proč jsou děti odebírány od rodičů následující: opuštění dítěte, zanedbávání dítěte,

fyzické týrání, sexuální zneužívání, trestná činnost dítěte či osob vychovávajících dítě, nevyhovující bytové podmínky, špatná ekonomická situace rodiny, neplnění povinné školní docházky, zanedbávání zdraví dítěte, odpírání lékařské pomoci, nedostatečná výchova vyplývající ze špatného zdravotního stavu rodiče nebo zdravotního postižení. (Campion, 1995)²⁴ Samotné umístění dítěte do zařízení institucionální výchovy a příčina tohoto umístění je vždy záležitostí celého rodinného systému. Toto platí, přestože jsou jako příčina uváděny problémy buď na straně dítěte (například záškoláctví, nerespektování autorit, agresivita, závislosti, či experimentování s drogou, akcelerovaný sexuální vývoj, útoky z domova, krádeže atd.) či problémy na straně rodičů (např. velká benevolence-hyperprotektivita, či velká přísnost-direktivita, nezáměr o dítě, rodičovská nezralost, agresivita, závislosti na straně rodičů, opuštění dětí, neschopnost finančně zabezpečit rodinu, chybí byt, rodiče mají jiné zájmy než výchovu dětí – včetně zájmů pracovních, konflikty mezi rodiči, zneužívání dětí, týrání dětí, rodiče nejsou k dispozici atd.). (Lányová in Pacnerová, Zelenda Kupcová, 2012, s. 85)

²⁴ Další charakteristiky mladistvých se poté odvíjí od důvodu, pro který byly do ústavních zařízení umístěny. Zatímco pro pobyt v dětském domově je typická delší doba pobytu, do výchovných ústavů a dětských domovů se školou se umísťují nejčastěji děti a mladiství s nařízenou ochrannou výchovou. Tyto klienty lze rozdělit do 3 skupin: 1) děti vyžadující výchovně léčebný režim z důvodu neurologického poškození či psychického onemocnění, 2) děti se závažnými poruchami chování, 3) děti s extrémními poruchami chování. (Gojová, 2009)

2 ADOLESCENCE JAKO VÝZNAMNÉ VÝVOJOVÉ OBDOBÍ

„Dítě se stává dospělým ve chvíli, kdy si uvědomí, že má právo nejen na pravdu, ale i na omyl.“ (Szasz in Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 57)

Období adolescence úzce souvisí s tématem naší práce odchodu mladistvých mužů z výchovného ústavu. Jelikož se v naší práci zabýváme cílovou skupinou chlapců ve věku od 15 do 18 (19) let, považujeme za důležité definovat pojem adolescence a vymežit její stručnou a obecnou charakteristiku vývojového období.

Adolescencí se zabývalo mnoho psychologů v učebnicích vývojové psychologie.²⁵ V současné odborné literatuře nalezneme mnoho definic, některé se často v názorech shodují, další se liší charakteristikou a periodizací daného období. Vždy se však jedná o celé období mezi dětstvím a dospělostí. Samotný pojem adolescence pochází z latinského slova **ad-lesco** a znamená dospívat, vyvíjet se a sílit. (Kriegelová, 2008, s. 49) Termín adolescence Macek (2003, s. 9) překládá jako **adolescere** a znamená mimo jiné dorůstat, ale také vzrůstat či mohutnět. Podle Marhounové (1996, s. 18) je období adolescence „se svými typickými vývojovými požadavky jedním z nejvýznamnějších úseků lidského života.“ Oproti tomu Skorunková (2013, s. 159) adolescenci charakterizuje obdobím přípravy na dospělost. V tomto období si volí své budoucí zaměstnání a tím dává i předpoklad pro své budoucí sociální postavení. Říčan (2006, s. 216) popisuje adolescenci jako „senzitivní období pro nalezení osobní identity, pro její budování, pro zápas o ni se svým okolím i se sebou samým.“²⁶ Znamená to, že během tohoto období musí jedinec poznat sám sebe, porozumět svým citům, získat zodpovědnost za svoje činy, znát své místo ve společnosti a zamyslet se nad smyslem a budoucností svého života. Pokud si neujasní svoje priority, bude mít problémy se vstupem do dospělosti, jelikož adolescence je období, kdy může docházet k největšímu ohrožení rozvoje osobnosti. V textu použijeme také **termín dospívání** a budeme ho vnímat jako synonymum k adolescenci. Tento termín označuje určité období života člověka a byl poprvé použit v 15. století.²⁷ Z časového hlediska je adoles-

²⁵ Např. Langmeier, Krejčířová, Thorová, Vágnerová.

²⁶ Je to období hledání identity, které probíhá celým obdobím, ale právě v adolescenci je toto hledání považováno za nejbouřlivější a pro dítě nejdůležitějším v jeho životě. V tomto náročném procesu jsou adolescentovi nápomocné mezilidské vztahy. (Helus, 2009)

²⁷ Historický pohled na období adolescence odpovídá celkovému pohledu na člověka. O adolescenci jako samostatném vývojovém období se jako první zmiňovali již filozofové ve starém Řecku. Ve středověkém pohledu na člověka však přechod mezi dětstvím a dospělostí neexistuje – dítě se rovnou stává dospělým, ať již požadavky na oblékání, či celkovým životním stylem. Vstup do dospělosti byl dán dosažením pohlavní zralosti, bez možnosti volby povolání, partnera či vyznání, jedinec převzal při jakémsi iniciačním obřadu předem dané role, kterým se učil „za pochodu“ bez přípravné fáze. (Nielsen Sobotková, 2014)

cence vymezena jako druhé desetiletí života, ale názory pro přesné časové vymezení se liší a autoři ji člení různými způsoby. Podle Oxfordského slovníku původní definice adolescence z roku 1482 odkazovala na období mezi dětstvím a dospělostí v rozmezí od 14 let do 25 let u chlapců a od 12 let do 21 let u dívek. (Oxford, © 2018) V pedagogickém slovníku se shledáme s definicí adolescence jako „věkového období mezi dětstvím a dospělostí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 12) Mezi patnáctým a dvacátým rokem života dochází k vyvrcholení mládí a toto období Říčan (2006, s. 191) nazývá adolescencí. Podle Čačky (2000) je to období typické fyzickými změnami, vývojem myšlení a vnímání, vrstevnickými vztahy i vztahy v rodině a dalším vývojem osobnosti.²⁸ Tělesné změny nemusí být vždy v tomto období dospívajícími vnímány kladně. Chlapci se s touto změnou obecně vyrovnávají lépe než dívky. (Kopecká, 2011, s. 101) Období adolescence neboli etapa ontogeneze²⁹, je druhou fází relativně dlouhého časového úseku dospívání, jinak řečeno, jedná se o poslední věkové období, které předchází dospělosti. V souvislosti se vznikem poruchy chování a emocí lze označit období adolescence za rizikovou etapu, která na mladého jedince klade zvýšené nároky.

Smyslem této kapitoly je rovněž specifikovat složité **období dospívání**, jež bývá plně rozporů a konfliktů, které mohou vést až k umístění dítěte do institucionálního prostředí. Vývojové období dospívání je období, kdy se mladiství chlapci dostávají do výchovného ústavu. Na dospívání lze nahlížet jako na období zvýšených nároků, které často vedou ke krizím a konfliktním vzorcům chování. Dospívání, i když je determinováno biologicky, má především sociální dimenzi a je určováno současným stavem společnosti. (Řehulková, Řehulka, 2001, s. 7) **Období dospívání** je v literaturách děleno rozdílně.³⁰ V české literatuře se období dospívání uvádí jako období mezi pubescencí, která se vymezuje jako samostatná fáze a ranou dospělostí. Proces je doprovázen nástupem sekundárních pohlavních znaků, dosažením pohlavní zralosti, dozráváním rozumových schopností a dotvářením integrity osobnosti. (Hartl, Hartlová, 2015, s. 18) Dospívání s sebou nese i změny, které adolescent s tímto obdobím musí přijmout: čelí krizi identity, snaží se pochopit svou roli v životě, buduje vztahy založené na úctě a náklonnosti, plánuje budoucnost, potřebuje

²⁸ Pro tento vývojový stupeň je charakteristické postupné vyhraňování a ustálení řízení vlastního „já“ (Čačka, 2000).

²⁹ Z ontogenetického hlediska je tedy jedním základním atributem dokončení pohlavního dozrání, fyzický a duševní rozvoj (růst) a sociální učení v nejširším slova smyslu. (Macek, 1999, s. 12)

³⁰ Může se jednat o členění na období puberty a adolescence, diferenciovanější dělení je rozděleno na fáze prepuberty, puberty a adolescenci. Někteří autoři používají pro označení dospívání termín adolescence nebo pubescence. (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 16)

pomoc při stanovení cílů do budoucna, uvědomuje si, že rodiče nejsou až tak špatní. (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 67)

Mění se osobnost jedince i jeho společenská pozice. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždy je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. (Vágnerová, 2005, s. 253) Dospívající lidé procházejí dramatickými tělesnými i psychickými změnami. (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 16) V tomto období jde o zvýšený výskyt vzniku poruchového jednání, neboť v tomto období se osobnost člověka zcela zásadním způsobem proměňuje, co se týče hodnot, a tak se i zvyšuje možnost kolize mezi hodnotami jedince a společnosti. Dospívání je obtížným stadiem vývoje nejméně ze dvou důvodů:

- 1) prudkými fyziologickými změnami oslabená nervová soustava navozuje nervovou i emoční labilitu;
- 2) pocity nejistoty, které zákonitě provázejí samostatné hledání osobních východisek adaptace, jsou také faktorem konfliktů vnitřních i s okolím. (Čačka, 2000, s. 121)

V oficiální rovině je charakteristická zakončením povinné školní docházky a dosažením plnoletosti. Přináší dotvoření osobnosti do dospělé podoby. Zakončuje se tělesný růst se završením pohlavní zralosti (postupně se vyrovnávají vývojové rozdíly obou pohlaví), zvyšuje se svalová síla, nastupuje plná reprodukční schopnost. (Paulík, 2002, s. 39) „Hlavním úkolem tohoto období je příprava na budoucí povolání, dozrávání v samostatnou, vyspělou, na rodičích nezávislou osobnost.“ (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004, s. 29) Kraus (1999, s. 77) konečnou hranici mládí - dospělost posouvá ještě dále, a to k 25. až 30. roku života. Pro stanovení horní hranice je rozhodující především délka profesní přípravy. Hranice třiceti let se týká především vysokoškoláků. Dospívající člověk se vymaňuje ze závislosti na rodině a postupně přebírá odpovědnost za svůj život. Významným mezníkem této životní etapy se stává vstup do prvního zaměstnání, které je spojeno s ekonomickou soběstačností. Dospívající se v každodenním životě vypořádávají s řadou starostí a problémů. Dospívání charakterizuje napětí mezi prakticky plnou fyzickou a sexuální dospělostí, kdežto sociálně-psychologicky se mladý člověk teprve chystá do světa. Dospívající nemají představu svého budoucího já dosud upřesněnu. Jejich vlastní sebeúcta je labilní. Proto je pro adolescenty nesmírně důležité přátelství a kamarádství s vrstevníky. Skrze ně si ověřují svoji stupnici hodnot, svoje životní normy, styl i sebevědomí. S vrstevníky vymýšlejí a realizují recesi, záležitost typicky adolescentní. (Prokeš, 1994, s. 144-145) Pro období dospívání, adolescence je typické získávání nezávislosti, především

na rodičích. Je normální, že dospívající bojují proti autoritám a posunují dosavadní hranice. Je to přirozené chování na cestě k dospělosti, za nezávislostí. Adolescenti jsou zvědaví a testují sebe i okolí, co ještě je přijatelné chování a co už ne. Dobrá zpráva je, že většina z nich z toho vyroste. V období dospívání dochází k dalším změnám v oblasti biologické, kognitivní i emocionální. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících blíže charakterizujeme v příloze **PII**.

2.1 Fáze adolescence

Adolescence je dospívání i mládí současně, významně se odlišuje od ostatních životních etap. Stejně tak jako ostatní vývojové fáze, má i období adolescence své charakteristické znaky, které v této etapě jedince vystihují. V tomto období dochází v jedinci k zápasu mezi okolím a sebou samým. (Macek, 2003, s. 34) Období adolescence ³¹ neboli příprava k dospělé roli člověka, je velmi důležitá část lidského života. Je považována za most mezi obdobím dětství a dospělosti, kdy si každý jedinec začíná formovat svou vlastní osobnost a právě součástí tohoto přechodu z role dítěte do role dospělého je i odchod mladistvých mužů z výchovných ústavů do samostatného života. Macek (2003, s. 13) ji vymezuje jako období od deseti let do dvaceti let a uvádí tři fáze adolescence neboli dospívání:

1.) časná adolescence, navazuje na dětství a probíhá v časovém rozmezí zhruba mezi desátým a třináctým rokem, tzv. období puberty, kdy si děti kladou otázku: „Jsem vůbec normální?“ (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 9) Projevují se první biologické a fyzické změny vedoucí ke schopnosti reprodukce. Dá se říci, že u všech jedinců je pohlavní dozrání započato, u většiny dokončeno a u některých sklouzne (spíše chlapci) při normálním vývoji do střední adolescence. Tento proces reflektuje v psychické a sociální oblasti. Období před 15 rokem života nazývá Vágnerová (2005, s. 253) obdobím **pubescence**. V evropské psychologii se adolescence odlišuje od **pubescence**. **Pubescence** (v české terminologii dospívání) se nejčastěji ohraničuje časovým intervalem 11–15 let. Avšak někteří autoři (např. Kohoutek, 2008) toto období rozdělují dále na **prepubertu a pubertu**. (Langmeier, Krejčířová, 1998) Adolescenti začínají projevovat zájem o jedince druhého pohlaví. Významným vývojovým úkolem časně adolescence je začleňování se do skupiny vrstevníků a s tím spojené navazování už i trvalejších kamarádských vztahů. Typické pro toto

³¹ Macek (in Řehulková, Řehulka, 2001, s. 19) adolescenci vymezuje v souladu se současným evropským i celosvětovým trendem jako celé období mezi dětstvím a dospělostí.

období je vznik malé skupiny – party (3 až 10 členů), které jsou buďto chlapecké nebo dívčí, výjimečně smíšené. Jde v nich většinou o přímou každodenní komunikaci. Chlapci i dívky se učí navazovat komunikaci, dívat se na události očima druhého, empatii, spolupráci, vzájemné pomoci.

2.) střední adolescence, bývá vymezena přibližně intervalem od čtrnácti do šestnácti let. Věkové vymezení se u různých autorů odlišuje. Podle odlišné kategorizace některých autorů se hovoří o období puberty. Biologické změny již nejsou určující. Je to přechod mezi pubertou a adolescencí, kdy si dospívající kladou otázku „Kdo vlastně jsem?“ (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 9) Podle Macka (1999) pro jedince ve fázi střední adolescence je také charakteristické získávání emocí a citů souvisejících s erotickou sférou života, estetických citů a mravního cítění. „Je to často i období „prvního vystřízlivění“, jež člověk zažívá při konfrontaci reality všedního dne se svými vysněnými představami a ideály (např. v souvislosti s volbou střední školy či profese, ve vztahu k rodičům, dalším autoritám, v přátelství, v erotických a sexuálních vztazích).“ (Macek, 1999, s. 60) Podle Vágnerové (2005, s. 253) v tomto období dochází ke komplexnější psychosociální proměně osobnosti ve všech oblastech a časový úsek **dospívání** podle ní trvá přibližně od 15. do 20. roku života dítěte s určitou individuální variabilitou (zejména v oblasti psychické a sociální, vzácněji i somatické).³² Vlastní dospívání je nejčastějším objektem úvah a hodnocení.³³ Hlavním cílem je nalezení osobní identity tj. vlastní jedinečnosti a autentičnosti, které dospívající nemohou dosáhnout u rodičů, a proto se uchylují k vrstevníkům. Adolescenti se snaží výrazně odlišovat od svého okolí. Připadají si výjimeční. Volí si vlastní styl oblékání, preferují specifickou hudbu, jazyk.³⁴

3.) pozdní adolescence, začíná sedmnáctým a vrcholí dvacátým (popř. i pozdějším) rokem, kdy dospívající chtějí znát odpověď na otázku: „Jaké je moje místo ve světě?“ (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 9)³⁵ Prohlubuje se sociální prvek identity. Zamýšlejí se nad vlastní perspektivou. Mají potřebu někam patřit, podílet se na něčem nebo něco s druhými

³² Období adolescence Slomek (2010) vidí jako období hledání a přehodnocování. Jedinci se snaží dosáhnout přijatelného sociálního postavení a získat zralejší formu vlastní identity.

³³ Adolescent může být především na počátku tohoto období zvýšeně labilní, náladový, podrážděný a lehce unavitelný. Podle Říčana (2006) u dospívajícího převládají emoce negativní, jako je neklid, rozmrzelost nebo apatie. Postupně by však náladovost, vysoká labilita i negativní ladění emocí mělo odeznívat. Zvýšená pozornost je věnována vlastnímu vzhledu, o který adolescent většinou pečlivě dbá. Obraz vlastního těla a zevnějšku ovlivňuje sebepojetí a sebehodnocení jedince.

³⁴ Souhrn odlišností v celku tvoří svérázný životní styl nazývaný subkultura mládeže. Macek (2003, s. 13)

³⁵ Velmi výstižný názor k vymezení konce tohoto období však je, že z adolescenta se stává dospělý v tom okamžiku, kdy přestává být ve středu svého zájmu a obrací se ve svých aktivitách k druhým lidem (pěče o rodinu, partnera, potřeba být užitečný ve své profesi). Často je tedy toto období ukončeno mnohem později.

sdílet. V této fázi dochází ke změně postavení adolescentů ve společnosti. Většina z nich dokončuje vzdělání, svoji profesní přípravu a snaží se uplatnit na trhu práce.³⁶ Do popředí vystupují úvahy o vlastní perspektivě, budoucích cílech a plánech. Šíře změn je individuální, odvíjí se od skutečnosti, jak dospívající sám časuje svoji dospělou roli například, jestli dále studuje, ekonomicky se osamostatňuje, nebydlí s rodiči nebo se rodičem stává. V pozdní adolescenci dochází k psychosociálním proměnám, mění se osobnost dospívajícího, ale také jeho společenská pozice. Dochází k ukončení profesní přípravy, k nástupu do prvního zaměstnání. S těmito událostmi se pojí ekonomická nezávislost, která je společně s dalšími ukazateli považována za důkaz dosažení dospělosti, což je předpokladem pro přiznání větších práv pro tohoto jedince. Vztahy s rodinou se v pozdní adolescenci uklidňují a stabilizují. (Vágnerová, 2012, s. 369-371) Podle Nielsen Sobotkové (2014) jedinec už není dítětem, ale ještě není v pravém slova smyslu adolescentem od jedenácti do čtrnácti let.³⁷ Jednotlivé zmiňované etapy adolescence mají své charakteristické znaky. V tomto období dochází k mnoha změnám v osobnosti jedince, např. srovnání dvanáctiletého a devatenáctiletého adolescenta potvrzuje, jak markantní změny se v průběhu tohoto období odehrávají. Pro ukončení adolescence již biologická kritéria nemají takovou váhu. Důležitější jsou kritéria: sociologická, tj. role dospělého, psychologická, tj. dosažení osobní autonomie, pedagogická, tj. ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace. (Macek, 2003, s. 9)

Naše práce se týká zejména pozdní adolescence, proto se v dalších podkapitolách budeme věnovat **adolescentům** a **rizikům osobnosti jedince** v období adolescence. Adolescence je obdobím, kdy mladiství muži opouštějí po dosažení zletilosti výchovné ústavy a vstupují do samostatného života. Je to období, ve kterém se vytrácí poslední zbytky dětství a dospívající je z části nucen se podílet na utváření svého budoucího života. Toto období je velmi náročné na psychiku dospívajícího člověka a záleží na mnoha faktorech, jež rozhodnou o tom, jak se s ním každý vyrovná.

³⁶ Podle Čápa (2001) se v tomto období dospívající nechají snadno ovlivnit určitým hnutím nebo sektou s radikální ideologií a siláckými gesty.

³⁷ Shaffer a Kipp (2010) vymezují adolescenci jako období od dvanácti let do dvaceti let.

2.2 Adolescenti

Termín adolescenti se v české literatuře často volně zaměňuje s označením dospívající či dorost, což je typické pro lékařské vědy. V psychologickém pojetí se setkáváme s pojmem adolescenti, v pedagogice a sociologii je tento termín také často zaměňován s označením mládež. (Vágnerová, 2012, s. 253)³⁸ Pojem adolescent Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 12) vymezují jako „mladý člověk ve věku adolescence, kdy jeho fyzický a psychický vývoj se blíží k svému dokončení, avšak sociálně i mravně bývá ještě nevyzrálý.“ Podle Macka (1999) jsou adolescenti nazýváni dorostenci, z širšího hlediska adolescenci přirovnává obecnému pojmu mládež. Oproti tomu Marhounová (1996, s. 18) uvádí, že adolescenti nejen hledají sebe sami, ale redefinují současné vztahy k druhým lidem. Objevují svou sexuální roli a realizují ji. Významným rysem adolescentního přátelství je intimita, sdílení a sebeodhalení. To umožňuje diskuzi ohledně problémů v životě adolescenta, ve kterých se hledají také různé cesty, jak s problémem pracovat. (Rubin, Bukowski & Parker, 2007) Bloss (1967) uvádí, že sociální život adolescenta je silně ovlivněn trendem vymanit se z těsných vazeb na rodinu a vytvářet si vlastní vztahy partnerské, přátelské a skupinové. V důsledku hledání sebe samých a smyslu svého života jsou snadno ovlivnitelní a náchylní vlivům různých náboženských sekt, či politických skupin. Prioritou adolescentního období je samostatnost, zodpovědnost, nezávislost a příprava na budoucí povolání. (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004) Po celé toto období zůstávají vlivným faktorem vazby a vztahy v původní rodině. Pro dobré vztahy nejen s rodiči je důležitá vzájemná komunikace, naslouchání, schopnost neshody a nepochopení včas ventilovat. V tomto případě je důležitý rodičovský zájem, angažovanost, interakce, podstata rodičovského vedení a autority při snaze vyřešit problém. (Parish, 1987, in Macek, 2003) Vazby s rodiči se uvolňují, mládež upřednostňuje styk s vrstevníky, rozvíjí se intenzivní emocionální a často i sexuální život. Jde o období hledání jistot, nedůvěry k autoritám a tendencí riskovat. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 12) Rodiče většinou definitivně ztrácejí svoji dominující pozici nad svým „dítětem“ a mívají poté ambivalentní pocity, že dítě ztrácí. Ačkoli vědí, že jejich potomek je dospělý, nemohou se s touto skutečností smířit.

³⁸ Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje adolescenty jako jedince ve věku 10-19 let, „mláď“ ve věku 15-24 let a „mladé lidi“ ve věku 10-24 let. Americká psychologická asociace (2002) připomíná, že chronologický věk je pouze jednou z možností jak adolescenci vymezit. (Štefková, Dolejš, 2016, s. 17)

(Matoušek, 2003)³⁹ Pokud rodiče dítěti neprojevují dostatek lásky a pozornosti (deprivované dítě), může se dítě pomaleji rozvíjet a v pozdějším věku začít jednat delikventně, aby na sebe upozornilo a rodiče si ho začali více všimat. (Langmeier a kol., 2000) Čím větší tlak vyvíjí rodiče na adolescenta, tím větší hrozí riziko budoucích problémů. Adolescent v tomto období potřebuje, aby mu rodiče věřili a projevovali mu dostatečný zájem o jeho osobu. (Macek, 2003, s. 54) Bouřlivost, rozpornost a obtížnost adolescentního hledání je podle Říčana (2006) snadněji pochopitelná, když si uvědomíme, že nová identita znamená rozchod s identitou dětskou a pubescentní. Opouštění starých jistot, bývá často spojeno se zmatkem, který je pravým opakem identity. Potřebou dospívajících je dosažení nové, přijatelné pozice ve světě. Vágnerová (2005, s. 321) uvádí: „Adolescenti mají co nejdříve tendenci zbavit se dětských atributů a jednoznačné sociální podřízenosti. Usilují o co nejranější získání větších práv a svobody rozhodování, ale povinnosti a zodpovědnosti dospělých přijímají jen velmi neochotně.“⁴⁰ Adolescenti život dospělých považují za jednotvárnost a usedlost (Čáp, Mareš, 2007) a jak uvádí Čačka (2000), je velice důležité, aby se z dítěte stala zralá a kultivovaná osobnost. Pokud tomu tak není, vznikají dospívajícímu značné problémy. Nejčastěji se to projevuje nezvládnutím vstupu do dospělosti a neschopností řešit problémy. Místo hledání alternativ řešení problémů utíkají do různých závislostí, ať už je to závislost na alkoholu, drogách, sektách nebo hracích automatech. Objevuje se také kriminalita nebo promiskuita. V tomto období se velice často může vyskytovat i emoční labilita, která souvisí s hormonálními změnami, způsobem sebehodnocení a zvýšenou mírou sebereflexe a egocentričností. (Helus, 2009) Macek (2003) zmiňuje také chování, kterým adolescent ohrožuje společnost. Mezi nejčastější problémy této věkové populace se zařazují: páchaní trestné činnosti, agrese, šikana, násilí, užívání drog (alkohol, kouření), poruchy příjmu potravy (anorexie, bulimie), sexuální rizikové chování (předčasné mateřství a rodičovství), sebevraždy. (Durkin, 1995, Schulenberg, 1997 in Macek 2003)

³⁹ Adolescent je k chování, názorům a celkovému stylu života rodičů kritický. Chování rodičů porovnává s ideálem, který si vytvořil. Adolescent se v rodině zbavuje degradující role dítěte. Získává roli dospělého syna či dospělé dcery se všemi právy, ale přitom s minimem povinností. Adolescenti odmítají nerozhodnost a slabost svých rodičů, naopak hledají dospělého, který je bude brát vážně, jako stejně rovného. Potřebují někoho, kdo by jim naslouchal a upravoval jejich názory. Domov dospívající jedinci berou jako samozřejmý zdroj pohodlí a služeb. Z důvodu svého adolescentního egocentrismu často potřeby svých rodičů neberou ani v úvahu. (Vágnerová, 2000, s. 279-283)

⁴⁰ Adolescent uvažuje o vzdálených důsledcích svých drobných a nepatrných činů a sám sebe může odsuzovat za běžné jednání. Podle absolutních norem, které není schopen dodržovat a podle kterých sám nedovede žít, soudí adolescent přísně celou společnost, zejména autoritu. (Říčan, 2006)

K těmto formám dále Šafářová (2002a, in Macek, 2003) dodává rizikové sporty a rizikové chování při řízení vozidel, neboť jde o specifickou genuzi a faktory, které se zde podílejí (např. faktory ekonomické, sociální či psychologické). K této problematice Miovský (2010, s. 34) dodává, že „podstatou teorie problémového chování je předpoklad, že rizikové chování je výsledkem interakce osobnosti člověka s prostředím, ve kterém žije. Na základě této premisy lze faktory podílející se na genuzi rizikového chování členit do pěti systémů – systému biologického, systému sociálního prostředí, percipovaného environmentálního systému, osobnostního systému a systému chování.“

V adolescentním období začíná být většina dospívajících sexuálně aktivní. Nástup dospělosti pak značí schopnost intimity s jiným člověkem. Aby to bylo možné uskutečnit, musí být jedinec schopen tolerovat ztrátu části své identity. Náhlé rozchody dospívajících partnerů svědčí o nezralosti jejich identity. (Vágnerová, 2000) Sexuální identita je podle Řičana (2006) jistota vlastním ženským nebo mužským. Součástí hledání identity u některých adolescentů je také spiritualita. Spiritualita neboli duchovnost, vyhraněná zaměřenost na psychickou stránku člověka s důrazem na co nejmenší závislosti psychiky na tělesnosti. (Hartl, Hartlová, 2015) Spiritualita poskytuje jedinci nejen abstraktní hodnoty, ale i příslušnost k určité skupině, která slouží jako opora jeho identity. Hledání smyslu života, trvalých hodnot a potřeba přesahu vlastního života jsou pak existenciálními motivy nabývajících významu právě v adolescenci. (Vágnerová, 2000)

2.3 Rizika spojená s formováním osobnosti v období adolescence

Období adolescence představuje velmi citlivé období pro vznik problémového a rizikového chování dospívajících. Adolescent musí splnit celou řadu úkolů, což bývá některými jedinci pocíťováno jako nemožné nebo velice vyčerpávající. Mezi nejzávažnější problémy adolescentů ve společenské oblasti řadí Kuric (2001) vztahy mezi jedincem a jeho rodiči, vztahy mezi starší a mladší generací, milostné vztahy mezi chlapci a dívkami, přátelské vztahy mezi mladými lidmi, problémy při vztazích v kolektivu, vztahy mezi sourozenci, negativní jevy mezi lidmi, nezodpovědnost jedinců či špatný vztah k práci a k povinnostem. Dospívající navíc chtějí uspokojit své přání a potřeby okamžitě, bez odkladu. V této době roste tendence různého experimentování a riskování. Tyto experimenty a rizika vznikají proto, že adolescenti si myslí, že mohou všechno, bývají navíc přesvědčeni o své nezranitelnosti. Následky, které mohou z jejich neuvážených činů pramenit, si většinou předem neuvědomují. Nesplnění vývojových úkolů období dospívání a adolescence

představují rizika v dalším vývoji osobnosti. Neuvolněním vazeb ze strany dospělého vzniká v dospívajícím frustrace. Potřeba nezávisle se rozhodovat, dosahovat vlastních úspěchů, ale také chybovat, je naplňovaná nedostatečně. To může vést k vývoji vnitřního napětí projevující se excesivními poruchami ve vztahu k autoritám, destruktivitě, odmítání jakékoliv spolupráce s dospělými. Dalším rizikem je selhávání dospívajícího ve vytváření uspokojivých vztahů s vrstevníky. Nevytvoří si odpovídající místo ve skupině, je odmítaný. (Smik, in Labáth, 2001) V nejranějším období života je člověk zcela odkázaný na své okolí – je nejcitlivější a nejzranitelnější. (Karr-Morseová, Wileyová, 2013)⁴¹ Toto věkové období má mimo jiné podobu záškoláctví, lhaní, šikany, kyberšikany, krádeží, vandalismu, závislosti, rizikového sexuálního chování, nezdravých stravovacích návyků či extremismus.

Dle Šafářové (2002 in Smékal, Macek, 2002) se jedná o přijetí tzv. konceptu negativní identity. Pro dospívajícího je přijatelnější být někým špatným než nikým. Nejedná se pouze o odmítnutí ze strany vrstevníků, ale také ze strany rodiny, školy, ale celé společnosti. Do jisté míry to může souviset s rizikovým nebo později delikventním či kriminálním chováním, případně to může dospívajícího vést k sociální izolaci. Velmi špatně nesou adolescenti problémy ve vztazích k opačnému pohlaví. Nejistota, nespokojenost se sebou samým, frustrace a napětí způsobují neodpovídající vnější projevy chování dospívajícího vůči jeho vnitřnímu prožívání. Čím je člověk nejistější a nespokojenější sám se sebou, čím větší vnitřní napětí prožívá, tím je agresivnější a bezohlednější. Kompenzuje si tak své slabiny, jako je právě jeho zranitelnost, nejistota a frustrace. Dlouhodobé problémy vedou k selhání v komunikaci a v dalších pokusech navázání vztahu, k neschopnosti vytvořit a udržet partnerský vztah, případně k poruchám sexuální identifikace. (Smik, in Labáth, 2001) Pokud se již v pubescenci vyskytují jakékoliv problémy, vývojové úkoly nebyly zvládnuty, hrozí nebezpečí, že se v období adolescence potíže ještě víc vyostří, nabudou hrozivějších podob a učiní z adolescence období hluboké krize s negativními důsledky pro celý další život jedince. (Helus, 2009) Kvalitu dalšího vývoje jedince v dospělosti, mohou ohrozit i rizika, která ho mohou v tomto období potkat. Dle Vojtové (2008, s. 72) je lze rozdělit do čtyř skupin:

⁴¹ Dolejš a kol. (2014, s. 21) jej vymezuje jako chování jedince nebo skupiny, které způsobuje prokazatelný nárůst sociálních, psychologických, zdravotních, vývojových, fyziologických a dalších rizik pro jedince, jeho okolí a pro společnost.

- 1) **Rizika spojená s osobností dítěte:** váží se na jeho individuální fyzickou, psychickou konstituci a sociální zkušenost. Jedná se např. o prenatální události, postižení, nemoc, nízká inteligence, hyperaktivita, impulzivita, slabé vazby, malé sociální dovednosti, malá schopnost řešit problémy, nízká sebeúcta, nedostatek empatie, egocentrismus, obdiv k násilí, absence klíčové osoby v životě dítěte, neschopnost prožívat štěstí a vnímat pozitivní signály ze sociálních vztahů či pobyt v institucionální péči, atd. (Vojtová, 2008, s. 73)
- 2) **Rizika spojená s rodinou dítěte:** spočívají především v nedostatku vřelosti. V rodinách, kde není dítěti zprostředkován vřelý vztah, je vystavováno riziku, že nebude chápat a akceptovat očekávání svých rodičů. K rizikovým faktorům rodiny patří především konflikty mezi rodiči, nízká vzdělanost, rizika spojená se strukturou a hierarchií rodiny (smrt rodiče, smrt sourozence, rodina neúplná, početná, nepřítomnost otce, nezletilá matka, nezaměstnanost rodičů atd.). Další důležitou roli hraje systém fungování rodiny. Řadíme sem charakter interakce v rodině, vyváženost vztahů mezi jednotlivými členy, manželské spory, rodinné násilí a disharmonie, negativní interakce s okolím, sociální izolace, duševní či chronické onemocnění, nevhodné chování rodičů, negativní rodičovský vzor (kriminalita, antisociální chování, zneužívání návykových látek) a nevhodný výchovný styl (nedostatečné vedení a kontrolování dítěte, tvrdé nebo proměnlivé vyžadování kázně, nedostatek laskavosti a zájmu, odmítání dítěte, týrání, zanedbávání, malé zapojení do aktivit dítěte, nezaměstnanost rodičů, časté stěhování rodiny atd. (Vojtová, 2008, s. 73) Nepříznivé vlivy, které doprovází rodinu dle Heluse (2009) a mají na dítě nepříznivý vliv, jsou například velká rozvodovost a uzavírání dalších sňatků, konflikty dětí s nevlastními sourozenci, nefunkční rodiny a klesající vliv prarodičů. Výše zmíněné jevy způsobují dětem traumata a životní krize, se kterými se těžko srovnávají. (Helus, 2009)
- 3) **Rizika spojená se společností:** do této kategorie řadí odborníci místo, kde dítě vyrůstá, jelikož pro něj může být mnohdy problémové. Rizika spojená se společností se týkají zejména lokality a kultury, ve které dítě vyrůstá. A samozřejmě lidí, se kterými se setkává. Záleží na odolnosti dítěte a jeho ovlivnitelnosti okolím. Jde především o polohu a hustotu osídlení, vliv sdělovacích prostředků, obchod s dětmi, ohrožující životní podmínky, socioekonomické znevýhodnění, kriminalita

a násilí v okolí, nevhodné kulturní normy. Dále sem také řadíme sociální nebo kulturní diskriminace a nedostatek podpůrných služeb atd. (Vojtová, 2008, s. 73)

- 4) **Rizika spojená se školou:** pro dítě může být také velmi riziková škola, jako místo pro vzdělávání dítěte. Řadíme sem např. školní neúspěch, málo příležitostí, slabá vazba na školu, školní nezralost a nepřipravenost dítěte, nepřiměřené nároky, pozice neoblíbeného žáka, nevhodné či nepřiměřené kázeňské prostředky, šikana, škodlivou vrstevnickou skupinu nebo jejich odmítání vrstevníky, sociální izolace, záškoláctví atd. Je zde ohrožován vztah dítěte k sobě samému a ke vzdělávání, což postihuje jeho budoucnost. (Vojtová, 2008, s. 74)

V příloze **PIII** uvádíme přehlednou tabulku skupiny rizik spojených s vývojem dítěte do společnosti.

Život dětí v riziku poruch chování se vyznačuje řadou překážek a rizik v osobnostní a sociální oblasti, které jim brání na cestě k dospělosti. Problematika rizikového chování u dětí a mládeže je v současné společnosti čím dál víc diskutovaným tématem. S agresí, násilím a šikanou se můžeme setkat již na základní škole. Negativní jevy se objevují všude, nejsou výjimkou ani u úplných, dalo by se říci bezproblémových, rodin. Domníváme se, že rizikové chování u dětí a mládeže je způsobeno nezájmem o dítě ze strany rodiny, případně nevhodným sociálním prostředím. Děti, které jsou umístěny ve výchovném ústavu, většinou pocházejí z rodin, kde se s patologickým chováním setkávají každodenně.

Cílovou skupinou našeho výzkumného šetření jsou mladiství muži umístěni ve výchovném ústavu. Často se jedná o problémové mladistvé muže s poruchou chování. Každý pedagog, či vychovatel by si měl být vědom obecných zákonitostí vývoje dítěte, ale také právě rizik, které tento proces provázejí.

2.4 Socializace nezletilého dítěte

„Podobnost nás přitahuje, ale rozdílnost nám pomáhá růst.“ (Virginia Satirová)

Klíčový význam pro formování osobnosti dítěte, stejně jako pro vytváření sociálních vztahů, má proces socializace. Proces, který propojuje každého jedince se společností, se nazývá socializace. Pojem socializace vychází z latinského pojmu „socialisatio“, který je odvozen od „socialis“ - družný. Socializace je postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zpočátku v rodině a později v malých sociálních skupinách, jako je školní třída, zájmový klub, sportovní družstvo, až po zapojení se do nej-

širších, celospolečenských vztahů. Součástí je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti. (Hartl, Hartlová, 2015, s. 548) Obecně vzato socializace představuje termín užívaný v celé řadě vědních oborů a v nejširším smyslu slova znamená formování a růst osobnosti pod vlivem nejrozmanitějších vnějších podnětů, včetně těch lidských činností, které odborně nazýváme výchovou. (Jedlička, 2015, s. 14) Socializace je širším pojmem než výchova a obsahuje veškeré vědomé i nevědomé, přírodní a společenské vlivy, které ovlivňují osobnostní vývoj. (Jedlička, 2015, s. 15) „Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 216)⁴² Lze ji chápat jako sociální interakční proces a uskutečňuje se především sociálním učením, ale i nátlakem.“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 54)⁴³ Rieger (2009) vyjadřuje názor, že instituce, která do svého programu zařadí právě podporu a doprovázení člověka vracejícího se do rodiny, potvrzuje tímto svůj humánní přístup k lidem s problémem či s postižením, zvláště když je odloučený člověk v instituci nedobrovolně a když má svou rodinu. Jak navíc poznamenává Reichel (2008, s. 158), proces socializace má rozhodující význam nejen pro formování osobnosti člověka jako sociální bytosti a součásti sociální reality, ale taktéž pro reprodukci sociálních vztahů, jevů a procesů, které se v ní odehrávají a které ji spoluvytvářejí. Jedinec v interakci s prostředím rozvíjí takové své vlastnosti a dovednosti, které mu umožňují integraci do dané společnosti. Edelsbeger a Kábele (1988) si všímají adaptační a integrační funkce socializace a zdůrazňují, že chování jedince a požadavky společnosti jsou během tohoto procesu uváděny v soulad. Základnou primární socializace je rodina a charakteristika vztahů v rodině. (Nakonečný, 1999) Důležitou složkou správného vývoje dítěte je jeho socializace v rodině. (Sekot, 2004) Pro porozumění tomu, co mladiství muži z výchovných ústavů prožívají, je důležité vymezit socializaci dítěte v rodině. Vliv na socializaci má výchovný styl v rodině, samotný příklad rodiny (rodiče socializují své děti dle toho, co sami prožívají), konstelace rodiny, stabilita rodiny, vztah matky a dítěte, neboť „tento vztah je velkou citovou investicí a na jeho základy se poté začínají odvíjet složité procesy sociálního učení.“ (Mucha, 2001, s. 119)

⁴² Oproti tomu Musil (2003) definuje socializaci jako ontogenetický proces, během kterého jedinec vrůstá do společnosti, osvojuje si její poznatky, zvyky, tradice, postoje, víry, normy, ideály, internalizuje hodnoty a způsoby nahlížení světa převládající ve skupině a společnosti, osvojuje si kulturu a sám sebe. Socializací se v adekvátních podmínkách z jedince formuje bytost sociálně zralá, tedy odpovědně si uvědomující své místo a poslání v lidské společnosti. (Musil, 2003)

⁴³ Helus (2007, s. 71) definuje socializaci jako „proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.“

Macek (2003, s. 37) popisuje socializaci jako: „proces vývoje osobnosti v konkrétním materiálním a sociálním prostředí, které je charakteristické pro konkrétní společnost.“ Průběh socializace je velmi složitý proces, proto ho do své pozornosti zahrnuje hned několik vědních disciplín. Psychologie se zaměřuje zejména na vytváření lidské psychiky a osobnosti, sociologie hovoří o tom, že člověk se nerodí sociální bytostí, ale stává se jí, pedagogika vychází z analýzy výchovy, která cílevědomě a záměrně působí na člověka. (Kraus, Poláčková, 2001) ⁴⁴Čáp (1996) uvádí, že socializace zahrnuje „osvojení lidských norem chování, zejména chování ve styku s lidmi, osvojení jazyka, velkého množství poznatků, hodnot společnosti, její kultury. V socializaci se formují poznávací procesy i emoce, celá osobnost. To vše probíhá od raného dětství v rodině, ve škole i dále v různých společenských skupinách a institucích po celý život.“ Dle Čápa (1996) není dítě jen pasivním účastníkem socializačního procesu, probíhá zde vzájemné působení mezi jedincem, jeho blízkými a celou společností s její kulturou. Dítě se do společnosti začleňuje aktivně, rozvíjí se jako společenská bytost, vytváří si sociálně ovlivněný sebeobraz a aktivně působí na své prostředí. Socializace je proces, kterým se jedinec stává schopným sociálně žít v příslušné společnosti. Jiné teorie socializace vnímají dítě „jako nově přichozícího člena do společnosti, který je vybavený instinkty a touhami, jež se snaží naplnit, zpočátku bez ohledu na pocity a přání druhých.“ (Freud in Hewstone, Stroebe, 2002, s. 79) Socializační proces zahrnuje dle Langmeiera a Krejčířové (1998) tři vývojové aspekty:

- 1) Vývoj sociální reaktivity, vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.
- 2) Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Tyto usměrňují jeho individuální chování do mezí určených společností. Příkladem selhání vývoje sociálních kontrol jsou mladiství delikventi.
- 3) Osvojení sociálních rolí, takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti a to vzhledem k věku, pohlaví, společenskému postavení. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 89)

Socializačními činiteli jsou instituce a osoby, které na jedince socializačně působí. Mezi instituce řadíme rodinu, školu, výchovná zařízení, sociální skupiny. Osobami, které

⁴⁴ Socializace spočívá v osvojování hodnot, norem a způsobů jednání srozumitelných a platných v dané kultuře či subkultuře. Je definována jako „komplexní proces, v jehož průběhu se člověk jako biologický tvor stává prostřednictvím sociální interakce a komunikace s druhými, sociální bytostí schopnou chovat se jako člen určité skupiny či společnosti.“ (Linhart, Petrusek, Vodáková, Maříková, 1996, s. 1012)

nás ovlivňují, jsou hlavně rodiče, sourozenci, další osoby z okruhu rodiny, dále pak osoby z okruhu školy, jako jsou učitelé, spolužáci, kamarádi, ale také postavy z televizních příběhů, počítačových her apod. Je potřeba si uvědomit, že „socializační činitelé nepůsobí všechny stejně a podle určitého předem jasně daného schématu, ale tak, jak je ten který vybaven, jak působit umí a chce.“ (Čáp, Mareš, 2007 s. 97)⁴⁵ Socializace mladistvého muže ve výchovném ústavu je od socializace v rodině odlišná. Výchova se od sebe liší i v různých typech zařízení ústavní výchovy. Důležitými faktory pro socializaci mladistvého muže ve výchovném ústavu jsou samozřejmě také odborné a osobnostní kvality všech zaměstnanců a jejich celkový přístup k dětem. Na mladistvého muže působí vzory, které kolem sebe vidí a také celková atmosféra zařízení. „Každé terapeutické prostředí na dítě působí nejen stanoveným léčebným programem, ale i tím, jak se tam cítí. První dojem a převládající atmosféra jsou indikátory milieu, které oddělení poskytuje. Z části to souvisí s fyzickým uspořádáním prostoru, ale většinou jde o směsici vřelosti a osobního vztahu v kombinaci s jasným očekáváním určitého chování a celkového jednání. Nálada mezi personálem, vyjádřená větou: „Proto se o vás tolik staráme, abyste tohle mohli dělat“ je výborným základem pozitivního milieu, a pokud se s ním pracovníci zařízení ztotožní, může mít mnohem větší vliv na změnu než formální léčebná strategie.“ (Elliott, Place, 2002, s. 34) Zvláštní případ představuje resocializace, někdy také „převýchova“, tj. nutnost zbavit jedince společensky nežádoucích, asociálních a antisociálních tendencí, vedoucích často ke kriminalitě (vězení jsou zařízení, kde má být resocializace institucionalizována). (Nakonečný, 2011, s. 219) Na závěr je třeba podotknout, že socializace je podmíněna nejenom sociálním prostředím, ale i vnitřními faktory, které komplikují socializační proces i v příznivých výchovně socializačních podmínkách. (Stankowski, 2003) V kontextu socializace mladistvého muže vychovávaného ve výchovném ústavu je tedy nejdůležitější jeho povědomí kým je, odkud přichází a kam po opuštění zařízení půjde. Tato otázka je zatím v ČR zcela nedorozřešená a mladiství muži opouštějící výchovné ústavy nemají mnoho možností, jak novou životní situaci zvládnout. Pro potřeby této práce je důležité si uvědomit, že raná socializace má význam pro celý život mladistvého muže. Ze sociálních procesů se postupně vyvinou dovednosti a vzorce chování, které mladistvému muži doprovázejí celý život. Taktéž socializaci lze vnímat jako nikdy nekončící proces.

⁴⁵ Činitelé socializace tvoří jednotlivci, skupiny nebo organizace, které ovlivňují chování jedince a utváření smyslu pro to, co považuje za bytostně vlastní – smysl pro Self. (Kot'a in Jedlička, 2015, s. 34)

2.5 Prostředí výchovného ústavu v návaznosti na formování osobnosti mladistvého jedince

V této podkapitole se zaměříme na osobnost dospívajících mladistvých mužů žijících ve výchovném ústavu, protože tady jsou mladiství muži připravováni na dobu, kdy budou ústavní zařízení opouštět, nebo si tuto možnost alespoň sami uvědomují. Jedinec, který je umístován do jakéhokoli typu instituce, je především osobnost, který má své potřeby. Osobnost má původ ve slově „persona“ a starší výraz takto označoval boha podsvětí. Až později se začal pojem vykládat jako stálý charakter, typ člověka. Pojem osobnost je velice široký a řada autorů, psychologů má různá pojetí. Pokud si položíme otázku, kdo je dítě, které do zařízení přichází, nelze si na ni snadno odpovědět. V první řadě je ale třeba mít stále na zřeteli, že každý mladistvý muž je zejména individualitou, má své vlastní prožívání, vnitřní svět. Reakce dětí na stejnou situaci mohou velmi variovat. Ve hře je pestré spektrum faktorů a okolností. A nelze ani jednoznačně určit, který z faktorů má nejvýraznější roli. (Skasková in Pacnerová, Zelenda Kupcová. 2012, s. 40) Drapela (2008, s. 175) chápe osobnost spíše jako proces, který se vyvíjí a netrvá. Vidí osobnost jako vnitřní svět člověka, který utváří intrapersonální a interpersonální vztahy. Oproti tomu Vágnerová (2010, s. 70) osobnost popisuje jako duševní celek s vnitřní jednotou, strukturovaností a vývojovou kontinuitou, odlišný od jiných osobností. Má relativně stálé psychické vlastnosti. Hartl, Hartlová (2015, s. 379) uvádějí, že osobnost je celek duševního života člověka. Osobnost jedince je daná fyzickými a psychickými dispozicemi jako jsou dynamičnost, inteligence, charakter apod. (Jůzl, 2012, s. 117)

Mladiství muži umístění ve výchovném ústavu nejsou děti a mladiství s běžnými problémy pubescentů. Většinou tyto zařízení pracují s jedinci, jejichž životy bývají zpravidla od útlého dětství negativně zatížené, páchají trestnou činností, užívají návykové látky, mají různé psychické či výchovné problémy aj. Jedinci přicházející do výchovného ústavu často pocházejí z nepodnětného rodinného prostředí. Jsou mnohdy méně zruční, vytrvalí u činnostech, nešikovní, mají nižší úroveň myšlení, paměti a pozornosti. Proto je třeba neustále rozvíjet jejich osobnost a zdokonalovat je, aby z nich vyrostli samostatné a zodpovědné osoby. (Pávková, 2008)

Osobnost člověka je tvořena osobnostními rysy, které spoluurčují jeho chování a jednání. Rysy či skupiny rysů mají jednoznačně vliv na výskyt různých forem rizikového chování (krádeže, závislosti nebo agresivní akty). Aktivitu, které zařazujeme do obecné kategorie

„rizikové chování“, jsou činnosti, které zapříčiňují prokazatelný nárůst sociálních, psychologických, zdravotních, vývojových, fyziologických a dalších rizik pro jedince, pro jeho okolí anebo pro společnost. Rysy, které buď zvyšují, nebo snižují výskyt těchto rizikových aktivit, jsou podkladem k efektivnější práci s adolescenty a k plánování a realizování efektivních preventivně-intervenčních programů. Tyto interakčně-edukační aktivity umožní posílit protektivní chování, rysy a aktivní strategie zvládnání; na druhou stranu povedou k oslabení rizikových faktorů, tedy ke snížení výskytu společensky nežádoucích aktivit. (Cakirpaloglu in Dolejš a kol., 2014, s. 5) Pobyt jedince v ústavní výchově s sebou přináší značný zásah do jeho života, a to nejen v období, kdy v ústavu bezprostředně pobýval, ale i v jeho dalším životě, kdy ústav opustil a předpokládá se jeho plnohodnotné zapojení do širší společnosti. (Mühlpachr, 2001, s. 35) „Osobnost jedince musíme vždy vidět v průsečíku působení vnitřních dispozic a vnějších vlivů jako jedinečnou syntézu jeho vlastností a chování, procesů biologických, psychologických a sociálních. V těchto procesech jedince ovlivňuje přírodní, kulturní a sociální prostředí, on zase naopak působí na ně.“ (Havlík in Jedlička, 2015, s. 11) Jedním z důležitých výsledků socializace je neopakovatelná osobnost, jejíž stabilní vzorce chování, citění a činnosti jsou vždy jedinečné a svérázné, což vyjadřuje výraz „osobnost“. Osobnost obsahuje tři hlavní součásti:

- 1) kognitivní komponenty (myšlení, víra, vnímání, paměť a další intelektuální prvky),
- 2) emocionální komponenty (lásky, nenávisti, závidění, sympatie, hněv, pýcha, podobné pocity),
- 3) komponenty chování (dovednosti, kompetence a jiné schopnosti). (Jedlička, 2015, s. 15)

Jedinci vyrůstající v institucionálním prostředí se dobře neorientují v mezilidských vztazích, mají špatnou schopnost vcítit se do druhých lidí, často neumí řešit konflikty bez agrese, hůře se orientují v morálních normách a hodnotových dilematech, mají nízké sebehodnocení. To vše nahrává jejich sociálnímu selhání v různých oblastech života od závislosti na drogách, přes kriminalitu, po neschopnost dosáhnout lepšího vzdělání a uplatnit se tak lépe na trhu práce, nebo schopnost založit funkční rodinu. (Matoušek, 2007, s. 4-5) Jak zdůrazňují Čáp a Mareš (2007) „vývoj dítěte probíhá podle vnitřních zákonů a zároveň je ovlivňován vzájemnou interakcí systému s prostředím.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 181). Vlivy zvenčí mohou vývoj podporovat, ale také zpomalovat, pozměňovat, nebo narušovat. Jedinec, který od raného dětství žije v ústavní výchově, má jen málo možností konfrontovat tento život s reálným světem za zdi ústavu, je sociálně izolován.

Mladiství muži pobývající ve výchovném ústavu mají životní rozhled omezen na areál výchovného ústavu a občasné výlety mimo zařízení. Jde o mladistvé muže s výchovnými problémy a sociálně patologickými rysy, což samo o sobě znesnadňuje jejich začlenění do společnosti. Výchovný ústav je ve srovnání s rodinným prostředím anonymním teritori-
em, ve kterém nemůže být mezi dětmi a vychovateli, popř. dětmi navzájem, navázána tak důvěrná vazba jako mezi dětmi a rodiči ve skutečné rodině. Mladiství muži vychová-
vaní ve výchovném ústavu ve větších skupinkách chlapců, u kterých se na směny střídají vychovatelé, je daleko méně podněcováno ke svému rozvoji. Spolu s ostatními mladistvý-
mi muži se musí dělit o pozornost vychovatelů, čímž je prakticky znemožněn hlubší indi-
viduální přístup personálu zařízení k jednotlivým chlapcům. Péče je redukována především
na hromadné činnosti celého kolektivu - podání jídla, plnění školních povinností či vypl-
nění volného času, ale vlastní potřeba kontaktu a lásky zůstává většinou neuspokojena.
Mladiství muži vyrůstají po boku svých vrstevníků, s nadsázkou by se dalo říci, že vycho-
vává jeden druhého, což vede také k předávání a upevňování negativních návyků a způso-
bů chování. Prostředí takového kolektivu stejně starých mladistvých mužů je tedy výchov-
ně nevhodné. V rodinném prostředí, ve kterém je dětská činnost usměrňována kvalitní
a pozornou péčí rodičů, a kde je dítě vsazeno do poslušnosti různě starých sourozenců,
ve které má svoji jasnou pozici, tvoří pro vývoj dítěte jasnější pravidla.

Je obecně známo, že rodina, potažmo sociální prostředí, ovlivňuje a formuje osobnost člo-
věka. Jedinci vyrůstající v nevhodném a zanedbávaném rodinném prostředí a posléze
v ústavní výchově jsou ve větší míře ohroženy citovou deprivací a poruchami vztahové
vazby z důvodu nemožnosti pevné citové vazby k určité osobě, která jedinci (mladistvému
muži) dává pocit bezpečí. Chybějící vzor zdravě fungující rodiny způsobuje to, že tito
mladiství muži často v dospělém věku sami selhávají a nejsou schopni poskytnout kvalitní
rodičovskou péči a rodinné zázemí svým dětem. Stává se tak, že celé generace v jedné
rodině vyrůstají v ústavní výchově a nepřipadá jim na tom nic divného, jelikož jejich děti
se tam mají dobře, mají věci a výhody, který by jim rodina poskytnout nemohla a konec
konců, rodiče v ústavní výchově vyrostli také a tak mají pocit, že to jejich dětem nijak
neublíží.

3 DĚTI S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ A S PORUCHOU CHOVÁNÍ

„Kdo věří v dobro v člověku, ovlivňuje v člověku dobro.“ Jean Paul

Tato kapitola pojednává o nejčastějších problémech, se kterými se mladiství muži výchovného ústavu potýká. Nelze však s jistotou říci, že všichni mladiství muži ve výchovném ústavu mají poruchy chování. Mladistvý muž, kterému je nařízena ústavní výchova ve výchovném ústavu, většinou již s těmito problémy přichází, neboť je poznamenán situací, kterou zažil, primární rodinou a dalšími vnějšími vlivy. Jelikož právě poruchy chování jsou důvodem, proč dochází k umístování dětí do ústavní péče, považujeme za důležité věnovat tomuto pojmu pozornost. Děti s poruchami chování se objevují v našich školách a školských zařízeních stále častěji. Definice poruch chování je nezbytná pro správná pochopení problematiky dítěte s poruchou chování a její uchopení v celém životním kontextu. (Vojtová, 2008, s. 128) Langmeier, Krejčířová (1998) poukazují na konflikty v období puberty a s ní spojený negativismus a nesouhlas vůči okolí. Větší část dětí v ústavní i preventivně výchovné péči má určitý stupeň projevů rizikového chování nebo se jedná o děti s tzv. poruchami chování. (Miovský a kol., 2010) Rizikové chování může být skutečně důvodem přijetí do školského ústavního zařízení a často tomu tak bývá. Poruchy chování u dětí a dospívajících představují velice závažnou a obsáhlou problematiku. Je nezbytné uvědomit si, že projevy vyplývající z poruch chování se ve většině případů nevyskytují ojediněle, ale jako komplex nebo syndrom. Je důležité vyzdvihnout, že se tato problematika dotýká celé společnosti, neboť poruchy chování se odrážejí v rámci sociálního fungování jedince, tj. ovlivňují jeho působení ve společnosti. Dle Vojtové (2008) v nynějších přístupech z hlediska etopedie rozlišujeme dvě základní kategorie kázeňsky problémových dětí:

- 1) děti s problémy v chování,
- 2) děti s poruchou chování.

3.1 Děti s problémy v chování

V průběhu dospívání mladistvého muže se setkáváme s celou řadou projevů, které můžeme pojmenovat jako problémové chování. Pojímají širokou škálu zjevného chování, vedoucího od relativně méně závažného chování, jako jsou například výbuchy vzteku, k závažnějším formám antisociálního chování. To zahrnuje agresi, fyzické ničení či krádeže. Jejich škála sahá od projevů fyzické nebo slovní agrese či tlaku na ostatní jedince přes lhaní, krádeže na jedné straně až k neschopnosti kontaktu, přecitlivělosti, závislosti, neurotickým obtížím, depresi a problémům s vlastním sebepojetím na straně druhé. (Hadj Moussová a kol.,

2004) Problematické chování je spojené nejen s genetickými vlivy, vlivy výchovného prostředí, ale také s aktuální situací v rodině a s věkem mladistvého muže. Problémy, které se u mladistvého muže objevují, jsou často dávno a hluboko provázané s příběhem rodiny, její dynamikou a často neuvědomělými, ale zažitými strategiemi v životě rodiny. Téma problémového chování se stalo fenoménem v posledních letech 21. století. V literatuře se setkáváme s mnoha pohledy na problémové chování, které se významně odlišují závažností daného chování. Nedá se tak nalézt jednotná definice, která by určovala, co přesně jsou problémy v chování. Tento pojem se stal v současné době moderním přízviskem tzv. zlobivého dítěte. Označit však dítě za zlobivé může být mnohdy zavádivé, ba dokonce nesprávné. Ve školské praxi se dnes běžně setkáváme s dětmi a žáky, kteří jsou svými pedagogy označováni za problémové, neukázněné, s problémy v chování apod. Problémové chování se u jednotlivých dětí a žáků liší v závislosti na mnoha okolnostech. Velkou roli může hrát věk, situace, prostředí, zkušenost, individuálnost, kolektivnost apod. Etiologie výskytu problémového chování je tak mnohovrstvá. Podíváme-li se např. na žáky prvního a žáky druhého stupně základní školy, též na žáky středního odborného učiliště či gymnázia, charakter problémů chování je zcela jiný. Stejně tak míra hodnocení chování, tolerance či přístupu k etopedicky zaměřené intervenci pedagogů na jednotlivých vzdělávacích stupních je rozdílná. (Kaleja, 2013, s. 3) Problémové chování nasvědčuje tomu, že se dítě dostalo do zátěžových situací, které se mu nedaří adekvátně zvládat. Je mu těžko, potřebuje pomoc. Problémové dítě potřebuje ve zvýšené míře to, co potřebují všechny děti – opravdový lidský vztah s porozuměním (empatií), bezpodmínečným akceptováním a kongruencí. (Čáp, Mareš, 2007)⁴⁶ Problémové chování je chápáno jako „chování, které je sociálně definováno jako problém, jako zdroj obav nebo jako nepřijatelné vzhledem k normám obecné společnosti.“ (Jessor, 1997, s. 33) Podle Širůčka a kol. (2007) vzniká problémové chování pod vlivem několika proměnných, a to: biologických, sociálního prostředí, subjektivní percepce a hodnocení sociálního prostředí, dále osobnostního nastavení a systému jedincova chování. Vágnerová (2012, s. 5) důležitým kritériem v definici problémového chování vidí zejména odlišnost od „aktuálně přijímané normy, kde určité dětské projevy

⁴⁶ Při rozhodování, zda se jedná o problémové chování nebo o poruchu chování, hraje významnou roli způsob náhledu na daný problém (hledisko kulturní tradice, očekávání, pravidla a požadavky společnosti atd.) a aspekt času výskytu problémů v chování (nutné je zohlednit kontext vývojových etap dítěte, frekvenci a trvání výskytu problémů v chování). (Vojtová, 2010) Problémové chování se jeví jako méně závažná situace. Ovšem její projevy a hloubka problému mohou v budoucnu vygradovat.

jsou považovány za problematické a nežádoucí.“⁴⁷ Problémové chování neboli syndrom problémového chování, kdy jedinec, který se chová rizikově, má tendence chovat se rizikově i v dalších oblastech; jedná se o propojenost jednotlivých projevů rizikového chování, což tvoří problémové chování. (Širůčková in Miovský, 2010) Podle Fontany (2003) je problémové chování takové chování, které je pro učitele nepřijatelné.⁴⁸ Ve vztahu ke škole problémové dítě, respektive problémového žáka profilovali Auger a Boucharlat (2005, s. 11) jako „žáka vyrušujícího při hodině a žáka odmítajícího pracovat.“ Oba profilované typy žáků mohou obsahovat různé projevy. Například vyrušujícím žákem může být žák neklidný, nesoustředěný, neposedný stejně jako žák vyvolávající či vyhledávající konflikty, žák provokující ostatní i učitele, ale také žák s agresivními projevy a se sklony k násilí. Druhý typ žáka odmítajícího pracovat lze spojovat s jakoukoli školní činností, či s jakýmkoli požadavkem učitele. Může se jednat o pouhé vyvolání k tabuli, o vypracování úkolu, či o nošení pomůcek. V podstatě žák odmítající pracovat, ignoruje pokyny svým pasivním chováním.⁴⁹ Tyto děti se problémově projevují nejen na školách, ale také v rodinách a v sociálních skupinách. Mnohdy tyto děti směřují k takovým aktivitám, které nejsou ve společnosti podporovány či uznávány. Negativní hodnocení dětí s problémovým chováním má vliv na jejich životní vývoj. Na rozvoj osobnosti a jejich vlastní hodnocení sebe samých. Problémové chování již není doménou pedagogických pracovníků, ale také pracovníků ve volnočasových zařízeních, v poradenství a jedinců z blízkého okolí těchto dětí. Problémové chování se nejvíce rozebírá ve školním prostředí. Zde se dítě dostává do sporu se školním řádem, s pravidly a se subjektivními představami jednotlivých učitelů. Toto prostředí se stává prostředníkem při řešení této problematiky. Asi každé dítě se čas od času projevuje problémovým chováním (např. neposlušnost, odmlouvání, hádky, trucovitost atd.), přirozeně se nemusí jednat o patologii, tedy o poruchu chování. V mnohých případech se může jednat o pouhé přechodné výkyvy v chování. „Poruchy chování

⁴⁷ Žák s problémy v chování o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je nějak řešit. Společenské normy nenarušuje úmyslně, jejich porušování je důsledkem nějaké krizové životní situace, např. rozvod rodičů, smrt někoho blízkého. Svým chováním může reagovat na problémy ve škole, či na problémy v srstevníky. Problémy v chování bývají krátkodobé, popřípadě se projevují v určitých intervalech. Také se mohou dále vyvíjet a prohlubovat. Učitel by měl proto změny v chování odhalit, a podchytit daný problém včas, aby nevyústil v poruchu chování. (Vojtová, 2010)

⁴⁸ Tato definice však poukazuje pouze na subjektivní pohled a vyhodnocení jednoho z aktérů interakce. Dítě podle školního řádu často jedná proti požadavkům školy. Pro jednoho učitele tak určité chování žáka může být bráno jako problémové, pro druhého však nikoli. Takové dítě označuje Vojtová (2008, s. 77) za dítě s problémem v chování, nikoli za dítě problémové.

⁴⁹ Problémové chování je téma, které se v současné době rozšířilo i mimo působení škol. Problémové děti popisuje Shetty-Kurcinka (1998, s. 9) jako „normální děti, které jsou mimořádně emocionální, vytrvalé, citlivé, vnímavé a neochotné ke změně ve srovnání s druhými dětmi“. Jednotlivé vlastnosti přisuzuje všem dětem.

jsou projevy jedince, jimiž se vymyká z přiměřeného chování dané věkové a sociokulturní skupiny.“ (Klíma in Monatová, 1994, s. 127) Dlouhodobé problémy v chování dítěte ovlivňují jeho individuální a sociální oblast, životní perspektivu. (Vojtová, 2009) Rozdíl u dětí s problémovým chováním je v jejich míře. Některé vlastnosti jsou natolik intenzivní, že jsou kvůli nim děti vyčleněny z davu. Problémové děti jsou vysoce citlivé. (Sheedy-Kurcinka, 1998, s. 11) Problémové chování se vyznačuje překračováním stanovených norem a požadovaných pravidel. Je hodnoceno v sociálním kontextu v ohledu na věk dítěte a danou situaci, především tedy negativně. Za tzv. zlobivými dětmi se může skrývat opravdový problém, který však primárně pochází mimo dítě. Může reagovat na stres či napětí, které se v jeho životě vyskytuje. (Farrell, 1995, s. 6) Například chování, kterým dítě vyrušuje učitele nebo kterým ohrožuje samo sebe, může být pouze jakýmsi voláním o pomoc. Je to jediný způsob, jakým dítě komunikuje a říká, že něco není v pořádku. (Ptáček, 2006, s. 5)

3.2 Děti s poruchou chování

Jedním z nejvýznamnějších prediktorů obtížného vývoje poruch chování je nefunkční rodinné prostředí, sociálně nepřizpůsobivé chování rodičů nebo vývoj dítěte v prostředí ohroženém sociálním vyloučením. (Ptáček, 2006, s. 10) Vzájemné spolupůsobení rizikových faktorů může přerůst v problémové chování, které se postupně rozvine až v poruchu chování. Osobnost jedince s poruchou chování má svá specifika. V oblasti emocionální se jedná o negativní emoční ladění, labilitu či nízkou frustrační toleranci. Oblast kognitivní je charakteristická nízkou úrovní sebereflexe vlastního chování a v rovině sociální se objevují potíže s navazováním vztahů, s empatií a bývá i narušen vztah k vlastní osobě. Na výskyt poruchy chování nebo emocí má vliv celá řada faktorů, z nichž jsou významné zejména faktory rodinného prostředí, které je pro dítě primárním zdrojem zkušeností a vzorů chování. (Taxová, 2001, s. 135–137) Podle diagnostického systému MKN-10 rozlišujeme tyto základní typy poruch chování (Ptáček, 2006):

1) Reakce na závažný stres a poruchy přízpusobení:

- ✓ porucha přízpusobení s převládající poruchou chování,
- ✓ porucha přízpusobení se smíšenou poruchou chování.

2) Poruchy chování:

- ✓ poruchy chování ve vztahu k rodině,
- ✓ nesocializovaná porucha chování,

- ✓ socializovaná porucha chování,
- ✓ porucha opozičního vzdoru,
- ✓ jiné poruchy chování,
- ✓ porucha chování nespecifikovaná.

3) Smíšené poruchy chování a emoci:

- ✓ depresivní porucha chování,
- ✓ reaktivní porucha přichylnosti v dětství,
- ✓ desinhibovaná přichylnost v dětství. (Malá, 1994)

Výše uvedený seznam představuje spíše ilustraci možných druhů poruch chování, přičemž každá skupina má svá specifika i společný základ. Termín „nesocializovaná porucha chování“ je užíván ve smyslu antisociálních projevů ve spojení s osamoceným prováděním sociálně nežádoucích aktivit. (Paclt, Florián, 1998) Zmiňované poruchy chování lze v zásadě dělit do dvou relativně významně odlišných skupin. **Na poruchy se špatnou prognózou a poruchy s dobrou prognózou.** Za poruchy se špatnou prognózou jsou považovány takové, které vykazují výše uvedené charakteristiky trvale a kontinuálně od poruch chování v předškolním věku, přes disharmonický vývoj osobnosti s nesociálními projevy v adolescenci až do možných projevů závažných poruch osobnosti v dospělosti. (Malá in Hort, 2000) Poruchy chování lze kategorizovat podle různých kritérií. **Podle charakteru** však rozdělujeme **poruchy chování na agresivní a neagresivní.** K **agresivním poruchám** chování patří krádeže, vandalismus, šikana. Krádeže jsou závažným problémem, za kterým se může skrývat až neuspokojení potřeb dítěte, které si je prostřednictvím krádeže nahrazuje. Vždy je důležité odhalit cíl a motivaci – díky tomu se pozná, zda se jedná o hlubší problém nebo jde jen o přijetí norem party. Vandalismus se pojí s vyjádřením protestu, nesouhlasu, upozorněním na sebe. K vandalismu se řadí i tvoření grafitů. Tato tvorba je projevem neakceptace hodnot, norem společnosti. (Vágnerová, 2005, s. 166-170) Mezi **neagresivní poruchy** patří lhaní, podvádění, záškoláctví, útěky, toulání. Při hodnocení lhaní je velice důležitá frekvence – jak často dítě lže, komu lže, za jakým účelem. O závažnější formě lhaní mluvíme jako o patologické lhavosti. Podvádění ve smyslu nepoctivého chování může být pouze jednorázovou reakcí dítěte nebo může jít o naučené způsoby jednání (převážně jde o kopírování nesprávných modelů chování a jednání z rodiny). Záškoláctví, útěky a toulání jsou formy obranného jednání. Jiné dělení poruch chování uvádí Lakomá (1993) podle závažnosti na disociální, asociální a antisociální: **Disociální chování** je většinou časově omezené a pohybuje se ještě na hranici normy, většinou je také

odstranitelné pedagogickými prostředky. Důležité je odhalit ho včas, protože tvoří předstupeň k dalším a závažnějším poruchám chování. V poruchách chování je tedy nejméně závažné, nemá patologický základ (neposlušnost a nekázeň, vzdorovitost, lhaní či zlozvyky). **Asociální chování** je závažnější, má už patologický základ a je způsobeno nedostatečným nebo úplně chybějícím sociálním citěním. Činy se vymykají společenské morálce, nedochází ale ještě k přestupkům proti právním normám společnosti (záškoláctví, útoky z domova, sebepoškozování, negativistické postoje). **Antisociální chování** tvoří nejzávažnější z poruch chování, má také patologický základ a jedinec tímto chováním už poškozuje společnost (krádeže, loupeže, výtržnictví, ublížení na zdraví, sexuální trestné činy, toxikomanie). (Lakomá, 1993)⁵⁰ O poruchu chování se jedná v případech, kdy jedinec normy chápe, rozumí jim, ale nepřijímá je nebo se jimi nedokáže řídit, protože v dané chvíli nebo trvale není schopen ovládat svoje chování. Porucha chování je zastřešujícím označením a ohraničením, představuje soubor variabilních projevů, symptomů, různé kauzality, etiologie a různého kontextu. Posouzení míry odlišnosti chování od norem je vždy ovlivněno subjektem – posuzovatelem. S tím je spojena přinejmenším částečná subjektivita. (Vojtová, 2004, s. 56) Poruchy chování lze charakterizovat jako negativní odchylky v chování některých osob v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné společenské normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku na úrovni svých rozumových schopností. Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě, minimálně po dobu šesti měsíců narušovány sociální normy. (Vágnerová, 2012, s. 282)

3.3 Rozdíly mezi problémy v chování a poruchy chování

Velice významné z hlediska efektivity pedagogického působení je rozlišit jedince s **poruchami chování** a jedince s **problémy v chování**. Rozdíl mezi oběma kategoriemi se objevuje ve třech dimenzích:

- a) v motivaci jedince v uplatňovaném chování,
- b) v časové dimenzi nežádoucích projevů chování,
- c) ve způsobech intervence a reedukace.

⁵⁰ Neadekvátní chování, **zahrnující poruchy chování**, je dle Vágnerové (2008) signálem narušeného socializačního vývoje. Je projevem nízké úrovně sociálních kompetencí, které můžeme definovat jako schopnost jednat účinně a konzistentně, v souladu s pravidly platnými v dané společnosti, skupině či instituci.

Problémové chování jedinců je intencionální, mnohdy účelné. Jedinec s problémy v chování o svých problémech ví a má zájem je řešit. Normy nenarušuje úmyslně, ale pod tlakem konfliktu mezi vnějšími požadavky a jeho osobními potřebami. Problémy jsou spíše krátkodobého rázu, často nahodilé. Zde k nápravě vedou cílená pedagogická opatření ve škole (plánování výuky, využití různých pedagogických metod). Naproti tomu jedinec s poruchou chování si často nevhodné konání neuvědomuje, neboť není vybíráno cíleně. Jedinec s poruchami chování normy ignoruje a necítí vinu za své chování. Poruchy se vyskytují dlouhodobě. K nápravě je nutná cílená práce speciálního pedagoga a psychologa. (Vojtová, 2008) Pro přehled je zde znázorněn rozdíl mezi problémy v chování a poruchami chování v níže uvedené tabulce. (Vojtová, 2008, s. 82)

Tabulka 4 Rozdíly mezi dětmi s problémy v chování a dětmi s poruchou chování

MOTIVACE (ZÁMĚR) JEDINCE V NEŽÁDOUCÍM ZPŮSOBU CHOVÁNÍ	
Dítě s problémy v chování	Dítě s poruchou chování
o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit	není s danými normami v konfliktu
normy nenarušuje úmyslně	nepřijímá je, popřípadě je ignoruje
jejich porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a vnitřními potřebami dítěte	zpravidla nepocítuje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání
nálepkou problémového dítěte trpí a vyvolává v něm negativní emocionální zážitek	
ČASOVÁ DIMENZE NEŽÁDOUCÍHO ZPŮSOBU CHOVÁNÍ	
problémy bývají krátkodobé, popřípadě se projevují v určitých periodách	porušuje normy dlouhodobě
mívají vývojové souvislosti	vývojová specifika morálního vývoje způsoby nežádoucího chování prohlubují
bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím	
NÁPRAVA, KOMPENZACE, REEDUKACE (INTERVENCE NEŽÁDOUCÍHO CHOVÁNÍ)	
k nápravě vedou cílená pedagogická opatření	náprava vyžaduje speciální péči
speciálně pedagogické metody kompenzují nežádoucí chování dítěte, navozují nové modely chování, které by žákovi umožňovaly přiměřené naplňování jeho potřeb	směřuje k převádění (sublimaci) způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného chování, které je přijatelné; způsoby intervence, metody, které mohou vyústit k umístění dítěte do specializovaných školských zařízení.

Zdroj: Vojtová, 2008, s. 82

Děti v ústavní výchově jsou specifickou skupinou dětí v riziku vývoje poruch chování (Vojtová, Červenka, 2012). Je nutné si uvědomit, že samotné umístění v institucionální péči představuje další významný rizikový potenciál pro následující vývoj dítěte, umístění ve výchovném ústavu jej poznamenává na celý život. Často se jedná o problémové jedince, proto nyní budeme na mladistvé muže z výchovného ústavu nahlížet z hlediska vývoje poruch chování, rizik vzniku poruchy chování a jejich specifických potřeb. Často se tedy dostávají do výchovných ústavů jedinci, kteří mají rozvinuté poruchy chování. V tomto případě již poruchy nebylo možné řešit ambulantním způsobem (PPP, dětská psychiatrie, SVP) a proto byla zvolena varianta ústavní výchovy. Tito jedinci mají sklony k afektivním reakcím, jsou dráždivé, těžko sebeovladatelné, nejsou schopné přiměřeně hodnotit situaci a své jednání. Těžko se pohybují v sociálních kontaktech a v oblasti socializace, která je u nich z důvodu poruch narušena. (Vágnerová, 2005, s. 171-175) Jedinci umístění ve výchovném ústavu, mají většinou více specifických oblastí problémů než „jen“ poruchy chování. Vyskytují se u nich poruchy učení, deprivace, poruchy pozornosti, poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Všechny zmíněné problémy mohou být na sobě závislé a mohou je doprovázet další rizikové projevy chování - kouření, užívání návykových látek, alkoholu. Mají samozřejmě velký vliv na utváření osobnosti dítěte. (Koubová, 2006, s. 6-8) Z etopedického hlediska označujeme jako poruchy chování nežádoucí projevy chování různého stupně. Při posuzování a diagnostice poruch chování a emocí jsou brány v úvahu:

- ✓ vývojový stupeň jedince (mentální věk dítěte) – je třeba vyloučit projevy chování, které se jeví jako nežádoucí, ale souvisejí s věkem dítěte, respektive mentální úrovní (období vzdoru),
- ✓ frekvenci výskytu (škola, rodina, vrstevníci),
- ✓ dobu, po kterou se nežádoucí projevy chování vyskytují (minimálně 6 měsíců) a intenzitu projevů (popřípadě změny v intenzitě a závažnosti).

Nežádoucí chování, je vždy posuzováno v kontextu dané společnosti, protože o poruchách chování a emocí hovoříme v případě, že dochází k narušení sociálních vztahů a porušování sociálních, mravních či právních norem dané společnosti. I přesto, že nežádoucí projevy chování se u jedinců mohou vyskytovat od útlého věku, o poruchách chování hovoříme zpravidla až u dětí středního školního věku (11–12 let). Pokud se nežádoucí chování objevuje intenzivně již v raném věku dítěte, může signalizovat budoucí závažnější poruchu. (Pešatová, 2003) Pro predikci poruch chování u dětí a mladistvých jsou nejzávažnější:

- 1) **rodina**, jako nejdůležitější sociální struktura vývoje jedince,

- 2) **vrstevnické vztahy**, v dospívání se jejich důležitost velmi výrazně zvyšuje,
- 3) **osobnostní charakteristiky**, zejména související s vlastním sebepojetím.

Poruchy chování v dětství představují poměrně rozšířený psychologický a psychiatrický jev. Základními projevy poruch chování jsou agrese, vandalismus, porušování pravidel, krádeže a lhaní. (Ptáček, 2006, s. 5) Vývoj české terminologie se ubíral podobnou cestou jako zahraniční. Užívání termínů pro označení dětí s poruchou chování se vyvíjelo od defektologického přes normativní až po „soft“ pojetí. (Vojtová, 2013, s. 57) Hense a Vernooij (2000, s. 229) poruchu chování definují následovně: „Porucha chování je výsledkem sociálního upevňování a přiřazování procesů. Nejde o kvalitu chování jako takového, ale jedná se o deklarovaný sociální deficit doprovázený dalšími společenskými jevy a z pohledu vývojového také kulturními změnami. K vymezení poruchy chování může dojít pouze ve vztahu k platným společenským normám.“ Porucha chování se vyvíjí v závislosti na osobnostních nebo sociálních faktorech dítěte. U dětí převažuje především vývojový aspekt poruchy, je dán vývojovou charakteristikou období dětství. „Vývoj poruchy chování probíhá během života dítěte nejčastěji od fáze působení rizikových faktorů k fázi problémového chování až k závažným poruchám chování.“ (Vojtová, 2010, s. 106) Poruchy chování můžeme hodnotit podle jejich společenské závažnosti a důsledků pro život jedince, např. dětský vzdor, záškoláctví, toxikomanie, loupež. (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 170) Takové chování se projevuje v interakci člověka s prostředím, jehož je součástí. Tyto nežádoucí projevy v chování mohou vyústit až do stádia delikvence, kriminality, nebo dokonce do poruchy osobnosti. (Kaleja, 2013, s. 8) Každé jednání a chování je výsledkem součinnosti mnoha vnitřních a vnějších podmínek. Jako poruchové chování je obvykle označováno chování, které se odlišuje od normy. Označení poruchového chování je jedinci přiděleno odborníky z různých oborů. Je nutné přihlížet k tomu, že posuzování je ovlivňováno osobností posuzovatele, sociokulturními standardy (některé projevy poruch chování jsou posuzovány jako negativní témata ve všech společnostech, jiné chování může být posuzováno jako negativní pouze v určitém kontextu, v určité společnosti) a sociálním kontextem životní situace jedince (porucha chování je výsledkem narušení v sociálním systému jako celku, v němž jsou jednotlivé prvky na sobě závislé). (Vojtová, 2013) Podle Vágnerové (1999, s. 274) „poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně na úrovni svých rozumových schopností.“ Poruchy chování také často souvisí s určitým stupněm mentální retardace. (Mash, Terdal

1988) Jedinci s poruchami chování jsou díky svému chování připraveni o příležitosti k vytváření pozitivních sociálních interakcí a sebeuspokojení. Jejich kontakt s okolím lze charakterizovat malou stabilitou v chování (agresivita, izolace) a negativním laděním vztahu k sobě a ostatním. (Vojtová, 2008) ⁵¹ Porucha chování bývá často spojována s vlivem všech těchto faktorů, případně většinou z nich.

3.4 Náprava a terapie poruch chování dětí

Náprava (terapie) poruch chování v dětském věku úzce souvisí s jejich typem a prognózou. Pro dosažení alespoň základní efektivity musí být volen vždy komplexní, systematický a dlouhodobý přístup, ve kterém se angažuje podle možností nejširší sociální prostředí. Dále je třeba si uvědomit, že porucha samotná není ve většině případů záležitostí pouze dítěte, ale i jejich rodičů (případně dalších zaangażovaných osob). Komplexní náprava tak představuje práci nejen s dítětem, ale i rodiči samotnými. Někteří autoři poukazují dokonce na to, že behaviorální trénink a práce ve skupinách rodičů dětí s poruchami chování představují naprosto základní a zřejmě i neúčinnější faktor v komplexu celé nápravy. (Searight, Rottnek, Abby, 2001) V souvislosti s interdisciplinárním komplexním nápravným plánem je potřeba uvažovat především na těchto úrovních:

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP)

Pilířem poradenského systému ve školství jsou tzv. školská poradenská zařízení. Tvoří je pedagogicko-psychologické poradny (PPP)⁵² a speciálně pedagogická centra (SPC). Tento prvek představuje základní a nezbytnou část nápravného plánu a systematické práce s dítětem. Výchovné poradenství musí být specifické, kontinuální a přímo vztažené k danému případu. Mělo by být zaměřeno především na metody efektivní komunikace, základních strategií se zvládáním nežádoucího chování a účinné podpory jeho žádoucích podob. Činnost těchto poradenských zařízení je v rámci platné legislativy (Školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, Vyhláška č. 72/2005 Sb.) zaměřena zejména na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem

⁵¹ Svoboda a Smolík (2012) na základě šetření mezi pracovníky školských zařízení interpretovali několik často problematických aspektů týkajících se dětí s diagnostikovanou poruchou chování a přístupů při práci s nimi. Věnují se otázkám propedeutiky a zpochybňují vhodnost přístupů v etopedii, konkrétně přístupy, které primárně vycházejí z intervence ve vztahu k hlavnímu problému dítěte. Dále také uvádějí nevhodnost medicínské diagnózy poruchy chování, která je potom aplikována v pedagogické rovině. Oba tyto body potom zapříčiňují nesystémový přístup. Jako vhodnější uvádějí vycházet z potřeb dítěte v pedagogickém multifaktoriálním kontextu. (Svoboda, Smolík, 2012, s. 54-56)

⁵² PPP začaly vznikat koncem 50 let 20. století a zpočátku řešily nejen problematiku výchovy, ale navazovaly také na systém poraden pro volbu povolání. (Bendl, Hanušová, Linková, 2016, s. 63)

je především zjištění příčin poruch učení, chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti jedince. Další aktivity PPP v oblasti poradenské, psychokorektivní a terapeutické jsou cílené na rozvoj osobnosti. Tým odborných pracovníků PPP se skládá s psychologa, speciálního pedagoga a sociální pracovníce, kteří zpracovávají odborné podklady pro rozhodnutí orgánů státní správy k zařazování a přeřazování dětí a žáků do škol a školských zařízení, odklad školní docházky, doporučení k integraci a další. (Pipeková, 2006) Vyhláška č. 72/2005 Sb., §5 definuje PPP jako poradnu, která „poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání.“

Psychoterapie

Psychoterapie či socioterapie u dětí s poruchami chování vychází ze skupinových technik v kombinaci s dalšími možnými přístupy. Poměrně úspěšné i dětmi akceptované se zdají být především techniky arteterapie a dramaterapie. Základem všech technik jsou metody zaměřené na nácvik žádoucích vzorců chování a posílení aktivních schopností uvědomění si možných následků nežádoucího chování. (Ptáček, 2006)

Volnočasové aktivity

Organizované volnočasové aktivity představují v souvislosti s nápravou poruch chování významnou oblast. Mělo by se jednat o aktivity, které dítěti pomohou v relaxaci a aktivním zapojení do kolektivu vrstevníků. Nezbytnou podmínkou pro úspěšnou realizaci těchto volnočasových aktivit je alespoň minimálně poučený odborný pracovník (trenér, vedoucí kroužku), který by měl být před nástupem dítěte vždy podrobně informován o projevech jeho chování a možných technikách jeho zvládnutí. (Ptáček, 2006)

Edukativní pomoc

Obtíže dětí s poruchami chování se velice často projevují i ve školním prospěchu. V této souvislosti je třeba věnovat zvýšenou pozornost přípravě dítěte do školy. Často je třeba ve spolupráci s odborníkem vypracovat specifické postupy a motivační prvky, které dítěti napomohou ve zvládnutí učiva. U rodin s nižší sociální úrovní, přizpůsobivostí nebo u rodin ohrožených sociálním vyloučením je vhodné doporučit některý z dobrovolnických edukativních programů. (Ptáček, 2006)

Medikace

Vhodná specifická medikace může představovat zásadní zlomový bod v nápravě poruch chování. Je třeba si ovšem uvědomit, že současná psychofarmaka pouze projevy nežádou-

cího chování zmírňují a poruchu samu o sobě vyléčit nemohou. Na místě je tedy vždy úzká spolupráce psychologa s psychiatrem. V současné době se v psychofarmakologii poruch chování používají především léky ze skupin tzv. neuroleptik, stimulancií, antidepresiv, případně antiepileptik. Vyhýbání se psychofarmakologickému zásahu v podání příslušného odborníka není v současné době opodstatněné. Dočasná úprava nežádoucích projevů chování může napomoci jak dítěti (ve zvládnutí žádoucích vzorců), tak nejširšímu sociálnímu prostředí (v restrukturování pohledů na dítě). (Ptáček, 2006)

Prognóza vývoje dětí s poruchami chování, kterým není věnována náležitá péče, je poměrně špatná (z poruchy „nevyrostou“), ale s dobrým a angažovaným přístupem pedagogických pracovníků a rodičů se pravděpodobnost pozitivního vývoje značným způsobem zvyšuje. (Ptáček, 2006)

4 ODCHOD MLADISTVÝCH MUŽŮ Z VÝCHOVNÉHO ÚSTAVU

„Být člověkem znamená být na cestě.“ Alfried Längle

Odchod mladistvého muže od rodiny bez ohledu na důvod odchodu je vždy náročnou etapou ve všech fázích rodinného životního cyklu, neboť hluboce zasahuje identitu rodičů. Příprava na odchod mladistvého muže z výchovného ústavu je odlišná od přípravy na odchod jedince od své původní rodiny. Klíčový rozdíl spočívá ve strategii plánování odchodu a přípravy na něj. Příprava na samostatný život je významnou fází života. Je dobré si uvědomit, že jedinci vyrůstající a odcházející z výchovných ústavů mají odlišné přirozené situace, než jedinci při plánování odchodu od své původní rodiny a to především v tom, že jedinci, kteří odcházejí od rodiny a chtějí vést samostatný život, se na tento moment připravují průběžně, neorganizovaně, latentně. (Běhounková, 2012, s. 151-155) Mladí dospělí vyrůstající v institucionálních zařízeních se naproti tomu na samostatný život připravují cíleně na základě individuálního plánu, přičemž od 15 let věku je tento proces přípravy intenzivnější v nácviu praktických dovedností a znalostí. (Běhounková, 2012)

Česká legislativa problematiku odchodu z ústavní výchovy příliš neupravuje, v zákonech můžeme nalézt jen zmínky. 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, ani související vyhlášky však dále neudávají konkrétní činnosti věnující se přípravě na samostatný život či např. časový plán jejich plnění. Nastavení přípravy na samostatný život tak závisí pouze na uvážení daného zařízení. Jakožto školská zařízení, mají povinnost postupovat podle vzdělávacího programu (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon). Běhounková (2012) upozorňuje na systematickou neukotvenou přípravu na odchod ze zařízení, která je tak závislá především na schopnostech a možnostech jednotlivých zařízení a tamních pracovníků. Příprava je tedy uskutečňována nesystematicky, v různé kvalitě i rozsahu bez jasného vymezení obsahu jednotlivých činností. Děti ze zařízení ústavní výchovy nejsou dle Foldy (2009) dostatečným způsobem připravováni na přechod do samostatného života. Běhounková (2012) uvádí, že v některých zařízeních není věnován dostatek pozornosti cílené přípravě na odchod dítěte a dítě tak postrádá potřebné znalosti a dovednosti. Přitom právě na cílenou a systematickou přípravu na samostatný život by měla být orientována veškerá tamní

podpora a péče. Dítě by mělo být posilováno v sociálních a životních dovednostech, které umožní jeho samostatnost a úspěšnou integraci do společnosti. Velkou překážkou při vstupu zletilého klienta výchovného ústavu do samostatného života je často nízká míra zapojování do režimových činností v zařízení (příprava jídla, nakupování, uklízení, praní, zacházení s penězi apod.), čímž je snižována jeho samostatnost. Cílem je, aby se život v zařízeních ústavní výchovy co nejvíce přiblížil běžnému životu v přirozeném sociálním prostředí. (Vávrová a kol., 2015)

Přípravu mladistvého muže na samostatný život může dále negativně ovlivňovat nedostatečně zpracovaná metodika v této oblasti. Nevhodně nastavená oblast následné pomoci se jeví nedostatečná pomoc garantovaná státem a její správné nastavení by mohlo výrazně pomoci mladistvým mužům v úspěšném vstupu do samostatného života. Největší podíl sehrávají na následné pomoci neziskové organizace, které poskytují pomoc v mnoha oblastech. V současnosti není pro mladistvé muže opouštějící zařízení institucionální výchovy v České republice vytvořen komplexní systém, finančně podporovaný a odborně garantovaný státem, který by překlenoval podporu a péči v zařízení a zároveň poskytoval oporu v samostatném životě po jeho opuštění. Výsledkem nekonceptního řešení následné podpory o mladé dospělé po odchodu z NVP je různorodé regionální zastoupení poskytovatelů následné podpory (někde i její úplné chybění), různorodá kvalita poskytovaných služeb a absence provázanosti jednotlivých služeb. Negativním důsledkem nesystémového ukotvení následné podpory je statisticky vysoký počet mladých dospělých vracejících se po ukončení nařízené ústavní výchovy do nesanovaných rodin a jejich selhávání v sociální integraci. (Gjuričová, 2007)

4.1 Ukončení institucionální výchovy v zařízení výchovného ústavu

„Kýmkoli budeš, nic mě nezklame; nemám žádné představy o tom, jaký bys měl být či co bys měl dělat. Netoužím po žádných představách o tobě, chci tě pouze poznávat. Nikdy mě nemůžeš zklamat.“ (Mary Haskell)

Propuštění mladistvého muže z výchovného ústavu může být na základě soudního zrušení ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ukončením předběžného opatření. Jiným důvodem k ukončení ústavní výchovy je dosažení zletilosti, tedy osmnácti let věku mladistvého

muže, kdy ústavní výchova zaniká.⁵³ Soud může z důležitých důvodů ústavní výchovu prodloužit až do devatenácti let, např. připravuje-li se dítě na své budoucí povolání. Prodloužení ústavní výchovy musí být v zájmu vývoje osobnosti dítěte. V případě, že soud nerozhodne o prodloužení ústavní výchovy před dosažením zletilosti dítěte, ústavní výchova ze zákona zaniká. V takovém případě může na základě své žádosti nezaopatřená osoba uzavřít s ředitelem zařízení smlouvu o dobrovolném pobytu, připravuje-li se soustavně na své budoucí povolání. Před propuštěním mladistvého muže (nejméně 6 měsíců předem) je ředitel zařízení povinen informovat v zájmu zaručení návaznosti péče příslušný obecní úřad obce s rozšířenou působností hlášení o nadcházejícím propuštění dítěte ze zařízení. (zákon č. 109/2002 Sb., §24, ve znění pozdějších předpisů) Pokud mladistvý muž odchází ze zařízení z důvodu dosažení plnoletosti, je povinností ředitele umožnit mladistvému muži jednání se sociálním kurátorem. (Běhounková, 2012) Výstupní pohovor provedou ředitel, sociální pracovnice, která připravuje dokumentaci, kmenový vychovatel, který připravuje ošacení a výbavu, pokud na ni má dítě dle vnitřního řádu nárok. Pokud je klientovi zrušena ústavní výchova a nedovrší plnoletosti, je předán rodičům nebo osobě, která je odpovědná za výchovu dítěte. Vychovatel a sociální pracovnice zajišťují mladistvým mužům pomoc při uplatňování jejich práv, oprávněných zájmů, obstarávání osobních záležitostí, příp. komunikaci mladistvého muže se státními či místně příslušnými orgány, pomáhají při zajišťování „běžných“ záležitostí jako např. změna bydliště, občanský průkaz, sirotčí důchod, splátkový kalendář, odklad platby apod. Na vytváření programu rozvoje osobnosti dítěte (dále „PROD“) participují vychovatel, psycholog, etoped, sociální pracovnice i učitelé. PROD obsahuje postupy sloužící k dosažení vytyčených cílů, a je zaměřen do oblasti výchovy i vzdělávání. Důraz je kladen zejména na individuální přístup, vhodnou motivaci dítěte, jeho přípravu na vyučování, podporu volnočasových aktivit a rozvoj sociálních dovedností. Sociální pracovnice písemně informuje o odchodu mladistvého muže z výchovného ústavu jeho rodiče, OSPOD, soud, který nařídil ústavní výchovu nebo předběžné opatření, příp. PČR a další zúčastněné subjekty.

Před propuštěním z daného zařízení připravovanou změnu s mladistvým mužem projednává především sociální pracovnice, speciální pedagog a kmenový vychovatel. Na základě

⁵³ Ústavní výchova, která je jednou nařízena soudem, musí být zrušena, jakmile pominou důvody, pro které byla ústavní výchova nařízena, nebo je-li možné zajistit dítěti jinou než ústavní péči, soud neprodleně ústavní výchovu zruší a zároveň rozhodne podle okolností o tom, komu bude napříště dítě svěřené do péče.

vyhodnocení potřeb mladistvého muže se nastaví postupy k podpoře úspěšného přechodu mladistvého muže do samostatného života. Mladistvý muž je před odchodem ze zařízení provázen sociální pracovnící, speciálním pedagogem a dalšími pedagogickými pracovníky v plánování a přípravě zejména v oblastech: ubytování (např. zajištění domu na půl cesty apod.), vzdělávání, zaměstnání, správa financí (např. pomoc při založení bankovního účtu) a možnosti finanční podpory (např. sociální dávky apod.), jednání s úřady, péče o zdraví, přístup ke zdravotním službám a službám dalších potřebných specialistů, udržení sociálních kontaktů, vytváření nové sítě podpory a poradenství atd. Sociální pracovnice písemně informuje OSPOD o nadcházejícím propuštění dítěte ze zařízení, a to zpravidla šest měsíců předem. Je domluvena osobní schůzka mladistvého muže se sociálním kurátorem pro dospělé. Dané zařízení spolupracuje na přípravě odchodu mladistvého muže do samostatného života s OSPOD, se sociálním kurátorem pro dospělé a případně dalšími subjekty (Probační a mediační služba, škola, na které bude mladistvý muž po odchodu ze zařízení pokračovat ve studiu, dům na půl cesty apod.).

Na přípravách odchodu dítěte ze zařízení se podle možností podílí také rodiče či širší rodina. S dítětem, rodiči a OSPOD se projednávají možnosti a podmínky návratu dítěte do rodiny, včetně možnosti zabezpečení následné odborné zdravotnické či poradenské péče, je-li potřebná. Pokud návrat dítěte k rodině není možný, zajišťuje sociální pracovnice zařízení ve spolupráci se sociálním kurátorem pro dítě jiné vhodné bydlení (např. dům na půl cesty apod.). Na výběru ubytování se mladiství muži aktivně podílí, případně společně se sociální pracovnící ubytovací zařízení dopředu navštíví. Při odchodu ze zařízení předá sociální pracovnice mladistvému muži jeho osobní dokumenty (rodný list, vysvědčení, výuční list, potvrzení o pobytu v zařízení, potvrzení o poskytnuté věcné a finanční pomoci, případně vkladní knížku atd.).

Sociální pracovnice s mladistvým mužem (kterému se blíží osmnáct let) vede pohovor, aby zjistila jeho budoucí plány. Ještě před odchodem ze zařízení informuje mladistvého muže o možnostech, které se mu nabízí. Jedná se o možnost prodloužení smlouvy se zařízením nebo možnost bydlení např. v azylových domech, v domech na půl cesty apod. Při propuštění mladistvého muže ze zařízení sociální pracovnice:

- ✓ učiní veškeré vyrovnání pohledávek a závazků jak vůči dítěti, tak vůči zákonným zástupcům, případně jiným subjektům,
- ✓ vyhotoví protokol (případně smlouvu) o ukončení pobytu dítěte ve výchovném ústavu,

- ✓ zajistí předání ošacení, věcné výpomoci nebo jednorázového peněžitého příspěvku, popř. naspořených finančních prostředků,
- ✓ zkompletuje a předá odcházejícímu doklady a dokumenty, jako rodný list, očkovací průkaz, průkaz zdravotní pojišťovny, občanský průkaz, originály vysvědčení, fotografie, vkladní knížku s aktuálním stavem naspořených finančních prostředků, smlouvu o stavebním spoření a další náležitosti,
- ✓ neprodleně písemně vyrozumí o propuštění dítěte místně příslušný soud, OSPOD, rodiče, ošetřujícího lékaře,
- ✓ požádá písemně úřad práce, který vyplácel zařízení dávku přídavek na dítě, o odejmutí dávky státní sociální podpory,
- ✓ pokud bylo dítě příjemcem sirotčího důchodu a pokud byl tento poukazován bezhohovostně na účet výchovného ústavu, požádá písemně ČSSZ v Praze o zastavení vyplácení sirotčího důchodu na dítě (v případě sirotčího důchodu po zemřelé matce či otci dítěte se jedná o příjem dítěte, nikoliv pak zařízení).

Spolupráce s orgánem sociálně právní ochrany dětí

Ve spolupráci s OSPOD je poskytována poradenská pomoc se zajištěním bydlení, zaměstnání a pomoc při řešení tíživých životních situací. Běhounková (2012) poukazuje na nedostatečně legislativně a metodicky ukotvený proces přípravy na odchod ze zařízení. V praxi jsou v této souvislosti postrádány například metodika práce pro přípravu na samostatný život či systém podpory a metodických postupů pro úspěšnou integraci mladých dospělých do společnosti.⁵⁴ Stejně tak je zmíněno, že má zařízení mladému dospělému po odchodu poskytovat následnou podporu a poradenství, ovšem opět chybí konkrétnost. (Pacnerová, 2015, s. 33) Jak už bylo zmíněno, není jasně definováno, kdo, jakým způsobem, v jakém časovém horizontu a za jakých podmínek má příprava na odchod a návazná podpora probíhat.⁵⁵ Při vstupu do samostatného života na sebe musí mladistvý muž převzít rozhodování o svém životě a zodpovědnost, a to v něm pochopitelně vyvolává nejistotu a pocit strachu z neznámého. V tomto ohledu hraje roli klíčový pracovník, který by měl být každému

⁵⁴ Pozitivním krokem vpřed je, že již existují standardy kvality péče v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (byly schváleny jako Metodický pokyn MŠMT dne 23. 3. 2015), avšak oblast věnující se odchodu ze zařízení a následné podpoře je stále nedostatečně rozpracovaná. Standardy sice uvádějí, že má být dítě na odchod ze zařízení připravováno, avšak už nedodávají konkrétně jakým způsobem a po jakou dobu.

⁵⁵ Otázkou také je, zda jsou tyto nově zavedené standardy v praxi řádně naplňovány. Aby totiž bylo možné vidět příznivé změny v praxi, tak je nejdříve potřeba proces přípravy na samostatný život a následnou podporu systémově ukotvit. (Běhounková, 2012, s. 154) V praxi tuto činnost zajišťuje právě sociální kurátor ve spolupráci s výchovným ústavem.

klientovi v zařízení k dispozici, který by mu pomohl se vstupem do samostatného života a na kterého by se mohl jedinec obrátit se svými starostmi a integrací do rodiny (společnosti). Po odchodu se mladiství muži nebudou mít na koho obrátit se svými problémy, které jsou spojeny s odchodem, proto by měla existovat návazná ambulantní služba. Pracovníci by měli být mladistvým mužům představeni již v průběhu umístění do výchovného ústavu. V průběhu pobytu v zařízení by měly být děti obeznámeny s možnostmi návazných služeb a jejich pracovníky, aby se nebály včas řešit své případné potíže. (Běhounková, 2012) Již v dohledné době po odchodu potřebuje jedinec intenzivní podporu a péči, která obvykle trvá 3 měsíce. Po této době by měla přejít v podporu poradenskou, která by měla postupně odeznívat, a to v případech, kdy se situace stabilizuje nebo se jedinec ztotožnil na nové životní podmínky. (Rieger, 2009)

4.2 Proces přípravy na vstup do samostatného života

„Ráda bych Vám pomohla, ale ...”

Přechod do samostatného života se týká každého člověka. Ať už jde o jedince, vyrůstajícího ve své rodině nebo o mladistvé muže, vyrůstajícího v ústavní péči či náhradní rodinné péči. Zásadním rozdílem mezi odchodem mladých dospělých z rodiny a odchodem z ústavní péče je proces přípravy. Zároveň existuje předpoklad, že k osamostatňování v rodině dochází postupně, s dopomocí rodiny (zejména je-li mladý dospělý studentem, připravujícím se na své budoucí povolání v pregraduálním vzdělávání do 26 let). Na druhé straně příprava v ústavních zařízeních je omezena pouze na čas, který děti v ústavěch tráví a ukončena ve chvíli, kdy zařízení opouští. Ve výchovných ústavěch je to tedy konkrétně časový úsek, který se vyskytuje mezi patnáctým (výjimečně dvanáctým) a osmnáctým (případně devatenáctým) rokem života mladistvého muže.

Příprava mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu na vstup do samostatného života by měla probíhat dlouhodobě a systematicky ve spolupráci vychovatelů, odborných pracovníků a učitelů zařízení. Běhounková (2012, s. 155), stejně tak jako Bechyňová a Konvičková (2008) dělí proces přípravy na samostatný život do tří fází:

- 1) **Zahájení.** První fáze procesu přípravy na odchod do samostatného života si klade zároveň hned několik cílů. Běhounková (2012, s. 153-155) uvádí, že z hlavních cílů první fáze procesu přípravy na odchod klienta z výchovného ústavu je stabilizace v oblasti narušené psychiky dítěte, která byla s největší pravděpodobností narušena v důsledku rodinné situace a následného umístění dítěte do zařízení. Dokončení

povinné školní docházky a volba dalšího vzdělávání v případě, že dítě nadále zůstává v zařízení, jsou dalšími cíli první fáze. Plnění povinností v rámci každodenních činností by mělo korespondovat s životem v rodině, mělo by probíhat postupně a přirozeně. Dítěti je vytvořen podrobný plán podpory a péče,⁵⁶ PROD a také plán sanace rodiny, který zařízení tvoří ve spolupráci s poskytovateli sociálních služeb. S plánem podpory a rozvoje je klient podrobně seznámen, v průběhu se podílí na jeho vyhodnocování a stanovování dalších cílů, to vše na úrovni odpovídající jeho vývojovým možnostem. (Běhounková, 2012, s. 155-156) Naplnění tohoto cíle by mělo vést ke schopnosti, co nejméně problémového přechodu jedince z ústavní péče do samostatného života a k co nejlepší možné nápravě jedince. Dílčím cílem přípravy na samostatný život je naučit děti hospodařit s penězi. Každému nezaopatřenému dítěti, kterému zařízení poskytuje plné přímé zaopatření, náleží po dobu pobytu v zařízení plné kapesné. Prostřednictvím této zkušenosti si děti mohou alespoň částečně osvojit a uvědomovat hodnotu peněz a vyhnout se tak případným problémům v budoucím samostatném životě. Zařízení institucionální výchovy zpracovává plán, který je zaměřen na rozvoj osobnosti, tyto podrobné plány Rieger (2009, s. 42) nazývá jako „vstupní dohodu“, která je při příchodu do zařízení podepisována. Považuje za podstatné, aby byla napsána pro jedince i jeho rodinu pochopitelným jazykem. Jedinec je s plánem podpory a rozvoje seznámen a podílí se na jeho vyhodnocování.

- 2) **Průběh.** Druhá fáze procesu přípravy na vstup jedince do života probíhá během pobytu dítěte v zařízení a je fází nejdelší. V této fázi by se mělo usilovat o co nejindividuellnější přístup ke každému dítěti. OSN (2009, s. 26) dává na zřetel, aby bylo zvláštní úsilí věnováno každému jedinci. Běhounková (2012, s. 156) hovoří o principu garantství a zdůrazňuje potřebu specializované osoby, nazývanou jako „klíčový pracovník“, ke kterému má dítě důvěru, má v něm oporu, svěřuje se mu a provází dítě po dobu pobytu v zařízení a pomáhá mu usnadnit odchod ze zařízení. U dítěte tak představuje jednu odpovědnou osobu, která ho provází sociálně rehabilitačním procesem a zároveň naplňuje jeho osobní potřeby, zájmy a cíle. Zahrnout

⁵⁶ Podle zákona 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 je potřeba, aby se na základě výsledků diagnostických, vzdělávacích, terapeutických, výchovných a sociálních činností zpracovala zpráva s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb a s cílem, kterého je potřeba v práci s klientem dosáhnout – plán rozvoje osobnosti dítěte.

do procesu sociální rehabilitace i členy rodiny (pokud to není spíše přítěží) a udržovat vzájemný kontakt, to je cílem druhé fáze. (Rushton, Minnis, 2003) Podstatná je spolupráce s rodinou dítěte, trénink dovedností pro samostatný život, poskytování poradenství a zvyšování informovanosti v oblasti předprofesní přípravy (potřebné znalosti k získání práce ve vybraném oboru) a zajištění návazných sociálně-psychologických a preventivně-terapeutických služeb. Dále pak získání motivace k dosažení finanční nezávislosti a zajištění vlastního příjmu po odchodu do samostatného života. Folda (2009, s. 38) uvádí, že v rámci plnění této fáze je doporučeno „s předstihem šesti měsíců před skončením péče uspořádat případovou konferenci, na níž budou prodiskutovány hlavní sféry budoucího samostatného života dítěte, což jsou přinejmenším - bydlení, práce, partnerské vztahy, kontakty s vlastní rodinou.“ Konec druhé fáze nastává při stanovení odchodu ze zařízení a to tedy nejméně tři týdny dopředu, aby to jedinec věděl s dostatečným předstihem. (Rieger, 2009, s. 48) Odchod probíhá v terapeutické a rituální rovině. Při terapeutické se osoba loučí s klíčovými osobami zařízení, které mu předávají zpětnou vazbu, a získává od nich důležité kontakty. Druhá rituální rovina je zaměřena přímo na loučení se s komunitou.

- 3) **Návrat.** Třetí fáze probíhá už mimo prostory instituce. Je to finální fáze a jedná se již o samotný přechod do samostatného života, který také někdy bývá návratem do rodiny. Tato chvíle může být pro mladistvého muže velmi stresující a plná nejistoty a strachu z přítomnosti, ale také budoucnosti. Pro mladistvého muže je tento přechod do „reality“ náročný a mnohdy se jedinec potýká s pocitem nejistoty, proto by měla existovat ambulantní služba, která dospělému pomůže v případě nějakých potíží. Zpočátku mladý dospělý potřebuje intenzivní podporu, která se časem promění na poradenskou podporu. Ukončení podpory je navrženo v případě naplnění cílů, nespolečné práce anebo při nutnosti psychoterapeutické léčby. (Běhouňková, 2012, s. 157) Odchod ze zařízení znamená převzetí zodpovědnosti a nutnost rozhodování o svém budoucím životě bez ohledu na to, zda se jedná o samostatné bydlení, nástup do práce či založení rodiny. Situace mladých lidí vyrůstajících a poté odcházejících z výchovného ústavu je o to závažnější vzhledem k absenci podpůrného rodinného zázemí. Těmto dětem také chybí potřebné vzory a nevědí, co obnáší rodičovská zodpovědnost. Často mívají také nízké sebevědomí, nevěří si, nemají žádné cíle. Tyto pocity se stupňují nejistotou, co s nimi bude, až odejdou

z výchovného ústavu. Je důležité, aby jedinec věděl a měl možnost se obrátit na poradce, který mu pomůže s integrací. (Běhounková, 2012, s. 157-158) Tato fáze je orientována na preventivně-terapeutické provázení klienta po návratu ze zařízení ústavní výchovy do rodiny či osamostatnění se. V následujících měsících je potřeba osoby, která po odchodu mladých dospělých, podává pomocnou ruku, stává se jakýmsi poradcem a vůdcem. Její funkce by s postupem času měla polevovat a doznívat. Folda (2009, s. 38) přichází s doporučením odborníků, aby po dobu nejméně dvou let po opuštění ústavní péče mělo dítě jednoho klíčového pracovníka, který bude koordinovat podporu a svolávat v případě potřeby další případové konference.

4.3 Možnosti bydlení mladistvých mužů po odchodu z výchovného ústavu

Stát prostřednictvím zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, garantuje pomoc skrze např. domy na půl cesty, azylové domy, noclehárny, ubytovny. Jedná se o služby sociální prevence, jejichž úkolem je podpora samostatného bydlení a celkově ochrana před sociálním vyloučením osob ohrožených nějakou krizovou sociální situací. V případě potřeby může mladistvý muž využít samozřejmě i jiná zařízení sociálních služeb, a to například kontaktní centra, krizovou pomoc či nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, která poskytují ambulantní, případně terénní služby, jejichž cílem je předcházet a snížit sociální a zdravotní rizika spojená se stylem života a zlepšit orientaci ve vlastním sociálním prostředí. (zákon č. 108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů) V posledních letech se stále rozrůstá síť neziskových organizací, které této ohrožené skupině lidí ve společnosti nabízejí pomoc.

Dům na půl cesty

Významným mezníkem v péči o mladistvé muže odcházejících z ústavních zařízení se stal rok 1992, který dal základy ke vzniku nového druhu péče o tuto skupinu lidí, tzv. domy na půl cesty. Označení dům na půl cesty symbolizuje dvě charakteristiky těchto zařízení. V první řadě slovo „dům“ charakterizuje místo, které má zastřešení, které žije svým životem. Tento dům nabízí prostředí, ve kterém klient může dále rozvíjet své schopnosti a učit se novým dovednostem. Druhý aspekt se skrývá pod spojením „na půl cesty“. Naznačuje situaci klienta - člověka jdoucího po specifické cestě, který se nachází na rozhraní dvou diametrálně rozdílných životních způsobů. Tento člověk se ocitá na křižovatce, která je směrodatná pro další vývoj jeho života. Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb.

(ve znění pozdějších předpisů) zařazuje domy na půl cesty mezi služby sociální prevence a lze je definovat jako komplex služeb,⁵⁷ jehož cílem je pomoci mladým lidem v procesu postupného zapojování do samostatného, běžného života a stát se nezávislým na systému sociální pomoci, popřípadě tuto závislost minimalizovat. Tento pobyt představuje „mírnější“ přechod z výchovného ústavu do samostatného života. Klienti se tu musí o sebe starat sami, ale jsou v kolektivu, na který jsou zvyklí. Toto bydlení má v současné době nezastupitelné místo mezi ostatními sociálními službami. Působí preventivně proti problémům jako je kriminalita, závislosti, prostituce, gamblerství apod., které sebou přináší moderní společnost. Domy na půl cesty je forma bydlení vhodná pro mladistvé, kteří dosáhli plnoletosti a ukončili tak svou ústavní nebo ochrannou výchovu a tím i pobyt v ústavu, ale i pro mladé lidi v jiných situacích, kteří řeší stejný problém s ubytováním. Pobytové služby jsou zpravidla poskytovány osobám do 26 let věku. (zákon č. 108/2006 Sb., § 58 odst. 1, ve znění pozdějších předpisů) Jde o zařízení, kde jedinci nacházejí přechodné bydlení a mohou zde strávit jeden rok. Učí mladé dospělé jedince základním dovednostem potřebným pro samostatný život a poskytují komplexní podporu po opuštění ústavní péče. (Linhartová in Vojtová, Červenka, 2013, s. 136-137) Díky domům na půl cesty řada mladých dospělých nekončí po odchodu z ústavních zařízení na ulici jako bezdomovci. S příchodem do domu na půl cesty se mladí lidé musí vyrovnat s řadou praktických problémů,⁵⁸ které jsou vyvolány nedostatečnou přípravou na samostatný život během předcházejícího pobytu v ústavním zařízení. Snaží se tak v maximální možné míře simulovat model budoucího samostatného života jedince ve společnosti, dohnat to, co bylo v rámci výchovy v ústavních zařízeních zanedbáno. Za pomoci sociální pracovníce si hledají práci, za kterou dostávají řádně zapláceno, učí se hospodařit s vydělanými penězi. Jsou připravováni na překážky, se kterými je spojen svět dospělých, jako jsou například placení nájmu, inkasa, pojištění apod. (Mühlpachr, 2001) Výhodou takového bydlení pro klienty je to, že během jejich pobytu mají neustále snadný přístup k poradenství a podpoře od organizace, která dům provozuje. Byty jsou již vybavené, takže klienti nemusí řešit tak finančně

⁵⁷ Komplex služeb se skládá z těchto základních prvků: poskytnutí cenově dostupného ubytování, stravování, poskytnutí informace, výchovné, vzdělávací a aktivační služby, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, sociálně terapeutické činnosti, sociální trénink zaměřený na rozvoj psychosociálních dovedností a dalších schopností člověka, pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a obstarávání osobních záležitostí, dohled nad udržováním vlastní domácnosti a docházkou do práce nebo do školy a dále zajišťuje pomoc při řešení obtížných sociálních situací. (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů)

⁵⁸ Lze k nim zařadit například neschopnost hospodařit s finančními prostředky, nezodpovědnost, dezorientaci v problematice běžného života a vztahovou naivitu.

nákladnou situaci jako zařizování bytu. Nabízejí cenově dostupné ubytování, poradenství, služby provázení, volnočasové aktivity a nácvik praktických dovedností. (Vojtová, Červenka, 2014) Dle Kozlové (2005, s. 31) mají poskytované služby za cíl zejména pomoci mladým osobám při začleňování do života a zbavit je, nebo alespoň minimalizovat, jejich závislost na systému sociálních služeb. Matoušek (2007, s. 86) tento cíl konkretizuje a uvádí, že cílem ubytování a poradenského vedení je, aby si klient našel práci, vlastní bydlení a měl alespoň nějaké sociální vazby. Faktem je, že kapacitně tato zařízení nestačí vzhledem k reálným potřebám, a ani přes svou snahu nemohou odstranit vliv deprivace následkem ústavní péče. (Matoušek, 2005, s. 272) Fungují podobně jako startovací byty, tudíž si klienti musí platit nájem.

Ačkoliv domy na půl cesty existují v ČR již více než dvacet let, jejich forma nebyla do roku 2007 dostatečně legislativně upravena. Každé zařízení si vytvořilo svá pravidla a zaměřuje se na různou klientelu. Neexistují dvě stejná zařízení. Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb., a jeho průvodní vyhláška popsali domy na půl cesty jen velmi obecně. Domům na půl cesty tak byla ponechána velká rozmanitost v jejich formě a zabránilo se tak zrušení některých zařízení. Přílišná obecnost zákona umožňuje další existenci zařízení, která nesou název „dům na půl cesty“, slouží však spíše jako ubytovny a neposkytují svým klientům jiné sociální služby než ubytování. Projekty pro zřizování domů na půl cesty jsou vytvářeny ve spolupráci s obcí, Ministerstvem pro místní rozvoj a MPSV. Cílem je rozšíření nabídky bydlení pro mladistvé jedince propuštěné z výchovného ústavu. Bohužel obce neprojeví dostatečný zájem o poskytnutí státní dotace na jejich výstavbu. Dokud u nás nedojde ke změnám v oblasti náhradní výchovné péče, bude jejich existence i nadále nezbytná a jejich počet bude v budoucnu narůstat.

Azylové domy

Azylový dům je pobytové sociální zařízení, které slouží lidem starších 18 let v nepříznivé sociální situaci⁵⁹ spojené se ztrátou bydlení, jež nedokážou svoji situaci řešit bez pomoci ostatních a nabízí jim potřebnou pomoc na přechodnou dobu. (zákon č.108/2006 Sb., § 57, odst. 1, ve znění pozdějších předpisů) Klienty azylových domů jsou lidé, kteří z různých

⁵⁹ Nepříznivou situací může být kromě ztráty přístřeší nebo domova také ztráta zázemí nebo kontaktů, přebývání v bytových podmínkách ohrožujících zdraví nebo život, hmotná nouze, návrat z výkonu trestu odnětí svobody nebo propuštění ze zdravotnických nebo školských zařízení ústavní péče.

důvodů ztratili nebo opustili svůj domov, byt, ubytování, neumějí vyřešit komplikované problémy s tím spojené a hledají nebo přijímají pomoc azylového domu. (Charita Most, © 2005) Klienty jsou i jedinci, kteří opouštějí instituce pro výkon ústavní péče. Klientům je v zařízení nabízena možnost ubytování nebo pomoc při zajištění bydlení, strava nebo pomoc při zajištění stravy, poradenská pomoc při uplatňování práv ze strany odborných pracovníků, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí, či výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti. (Jančová, 2012, s. 45) Dále pak podmínky k zajištění úklidu, tedy možnost praní, žehlení atd. Služba se poskytuje za úplat. (zákon č. 108/20016 Sb. o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů) Azylové domy poskytují svým klientům lepší úroveň ubytování společně s intenzivními sociálními programy. S klienty je uzavírána smlouva o poskytování sociální služby, zpravidla na dobu 3 měsíců. Jedná se tedy o službu sociální prevence, která poskytuje výše zmíněné služby po dobu nejdéle jednoho roku. (Linhartová in Vojtová, Červenka, 2014, s. 138-139) Klienti tak po roce opouští prostředí azylového domu a existuje zde určitá pravděpodobnost, že vzhledem ke své sociální a finanční situaci přejdou k ubytování na sociálních ubytovnách. (Hruška a kol., 2013) Azylové domy u nás zřizují většinou magistráty, obce a církve. (Matoušek, 2007, s. 82) Rozlišujeme několik forem azylového ubytování podle délky trvání. Jedná se o krátkodobé azylové ubytování, které slouží k překlenutí krizové situace a druhou formou je střednědobé azylové ubytování, kdy je doba poskytování pobytové služby po dobu několika týdnů až měsíců. Běhounková (2012) zdůrazňuje, že by bylo potřeba zřídit státem garantovanou návaznou ambulantní službu, která by po určitý čas pomáhala s integrací mladých dospělých do samostatného života po odchodu ze zařízení ústavní výchovy. (Kozlová, 2005, s. 30) Mladí dospělí se při výskytu prvních potíží začnou potýkat se sociální izolací a v důsledku toho pak postrádají finanční, sociální i emocionální podporu. Toho je potřeba dosáhnout nenásilnou formou tak, aby o ně dospívající sám postupně získával zájem. Také Šárová (Šance dětem, © 2017) dodává, že chybí propracovaný systém sociálního bydlení, který by mohl pomoci zajistit, aby se mladí lidé po odchodu z výchovných ústavů ihned nepotýkali s existenčními problémy. Hruška a kol. (2013) uvádí, že jedním z problémů bydlení v azylových domech je jejich zaměření na konkrétní

skupiny uživatelů, většinou rozdělených dle pohlaví.⁶⁰ Nevýhodou azylových domů je, že zde bývají často ubytovaní i problémový jedinci a hrozí zde negativní vliv na mladistvé.

Azylové domy a domy na půl cesty jsou určeny mladým dospělým, kteří opouštějí ústavní zařízení. Klientům je na jedné straně poskytnuto ubytování, ale na straně druhé se musí řídit řádem a pravidly zařízení. (Matoušek, 2007) Obě instituce tvoří přechod mezi institucionální výchovou a vlastním životem mimo ústav. V obou případech se předpokládá schopnost samostatného života po opuštění zařízení. Další služby následné péče již vykonávají pouze neziskové organizace či církevní organizace. Jedná se o různé projekty financované z nadací, příspěvků či fondů EU. Jejich činnost je však nekoordinovaná, neprovázaná s ostatními službami, časově i kapacitně omezená a v malých městech a obcích téměř nulová.

Noclehárny, ubytovny

Noclehárny nabízí pouze ambulantní služby osobám bez přístřeší, jako je přenocování a možnost využít hygienické zařízení. (Zákon č. 108/2006 Sb., § 63, ve znění pozdějších předpisů) V případě noclehárny se jedná o samostatnou sociální službu „neúplný“ typ azylového domu. Jde o zařízení, poskytující ubytování na jednu noc, i když v případě plnění podmínek opakovaně. Jedinci mohou v ubytovnách zůstat pouze dočasně. Nedostává se jim zde žádné formy pomoci, což může být pro osoby, které opustily institucionální péči, značně obtížné. Jedinci jsou tak odkázáni sami na sebe a vracejí se k potížím, se kterými se setkali dříve. Jejich odchod je velmi rychlý a v případě, kdy nemají stabilní rodinu či přátele, je pro ně velmi obtížné adaptovat se do společnosti.

Centra sociální prevence (CESOP)

Realizují metodu „dobrého startu“ pro mladistvé a mladé dospělé po návratu z výchovných ústavů. Pracují od roku 1993 jako odborná, internátní zařízení (koedukovaná) s cílem:

- ✓ **snížit** riziko kriminální recidivy, zabránit vlivu negativního (většinou původního) prostředí,
- ✓ **pomáhat** řešit sociální problémy a krizové situace klientů,
- ✓ **posilovat** společensky přijatelné způsoby chování.

⁶⁰ Ubytovaní v azylových domech pouze pro muže nebo matky s dětmi znamená rozpad rodin, které tato zařízení využívají. Rozpad rodiny může znamenat další prohlubování sociálních problémů rodin, nepřistoupení rodin na vzájemné odloučení vede k preferenci bydlení na komerčních ubytovnách před bydlením v azylových domech.

Pobyt je dobrovolný. Zázemí CESOPu tvoří psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci, řada dobrovolných spolupracovníků (včetně odborníků v určitých řemeslných profesích, sportovců apod.). (Slomek, 2010, s. 74-75) Součástí CESOPu je i **nízkoprahový kontaktní klub** pro ohrožené, bez ubytování, dobrovolnost kontaktu je podmínkou. Jsou sestavovány programy pro volný čas, programy zaměřené na změnu hodnotové orientace apod.

4.4 Obtíže mladistvých mužů odcházejících z výchovného ústavu a s tím spojené dopady ústavní výchovy

Ústavní výchova s sebou přináší značný zásah do jedincova života jak v období, kdy v ústavu bezprostředně pobývá, tak po jeho opuštění a odráží se také v jeho další etapě života a plnohodnotného zapojení se do společnosti. Jedinci, kteří opustí výchovný ústav, jsou minimálně 18 let staří (podle zákona jsou již plnoletí), avšak někteří v tomto věku nejsou schopni za sebe rozhodovat a přijmout tuto roli „dospěláka“. Jsou ale i výjimky, kdy může jedinec v ústavu zůstat o rok déle, a to pouze ze závažných důvodů či na dobrovolný pobyt, pokud ještě v zařízení studuje. (Zákon č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů) Mladí lidé se po odchodu z výchovných ústavů setkávají s mnoha problémy. Nejsou sociálně připraveni, nemají trvalé zázemí a chybí jim sociální jistota. Velké problémy jim dělá najít si pracovní místo a potom si ho udržet. (Kovařík a kol., 2004) Následně nejsou schopni udržet si bydlení a to je svádí uchýlit se k páchání trestné činnosti, podlehnou vidině získání prostředků k vyřešení své svízelné situace. Otázka bydlení ovšem není jedinou oblastí, se kterou se mladí lidé po odchodu z výchovného ústavu musejí vypořádat. Častým problémem je také nedokončené vzdělání nebo nízký stupeň dosaženého vzdělání a s ním související nezaměstnanost. Po odchodu z ústavní výchovy často mladý člověk selhává díky uvedeným faktorům, může se stát nezaměstnaným, nedokáže si udržet bydlení a mnohdy může být strháván ke kriminalitě, drogové činnosti aj. (Gottwaldová, 2006, s. 2)

Problémem naší společnosti je nedostatečná připravenost mladistvých jedinců na svůj odchod z ústavní výchovy. Dospívající v zařízeních ústavní péče jsou zvyklí na péči a kontrolu ze strany zaměstnanců, důsledkem toho se pak setkávají s mnoha problémy po opuštění ústavní výchovy. Gottwaldová (2006, s. 8) mezi ně zařazuje mimo jiné: shánění ubytování, neuplatnění na trhu práce, bezdomovectví, drogová závislost, sociální vyloučení, ztráta sociální a finanční podpory, neschopnost zorganizovat svůj volný čas, neschopnost

hospodařit s finančními prostředky, nemožnost zajistit si z vlastních prostředků standard bydlení a spotřeby, na jaký byli zvyklí v zařízení, neznalost ceny zboží, právních problematik, absenci pracovních návyků, vztahovou naivitu, neschopnost naplnit svou rodičovskou roli, stejně jako svou roli v partnerství. (Gottwaldová, 2006, s. 8)

Mladí dospělí žijící dlouhodobě v zařízeních ústavní výchovy, mají často velké potíže s integrací do společnosti. Potýkají se s problematickým navazováním stálých mezilidských vztahů či neschopností plnění vlastní rodičovské role. (Matoušek, Pazlarová, Baldová, 2008) Život v zařízeních ústavní výchovy výrazně utváří osobnost jedince a tím určuje další směřování jeho životní dráhy. (Vávrová a kol., 2015) Snadněji pak podléhají vlivům vrstevnických skupin, může se u nich objevit zneužívání alkoholu, drog, propadnou gamblerství nebo si například vydělávají prostitutí. S tím následně může souviset ztráta bydlení, práce, partnera, neschopnost využívat svůj volný čas, ale i potíže v hospodaření s penězi. (Matoušek a kol., 2008) Důvodem, proč se mladí dospělí po odchodu ze zařízení mnohdy rozhodnout nevyhledat nějakou formu pomoci při řešení nastalých problémů, bývá strach z přiznání svého selhání. Chtějí dokázat, že se se svojí situací dokážou vypořádat sami. (Běhounková, 2012) Mladým dospělým opouštějící institucionální zařízení je třeba poskytnout dostatečnou podporu a pomoc, především se sociálním začleňováním, aby se mohli plně zapojit do společenského života. Bohužel velkým nedostatkem v České republice je „absence komplexního systému, který by byl finančně podporován a odborně garantován státem a který by zároveň byl jistotou v pomoci a podpoře v přechodném období mezi posledními měsíci pobytu v zařízení a samostatným životem po jeho opuštění.“ (Vojtová, Červenka, 2014, s. 132) Tato nedostatečná následná podpora může v mnoha případech vést k selhávání mladých dospělých v samostatném životě po opuštění ústavního zařízení. Jedinci se ocitají v tzv. „vzduchoprázdnu“ a nevědí na koho se obrátit v případě problémů. (Vojtová, Červenka, 2012) Pro děti, které opouštějí výchovný ústav, je zajištění bydlení nejdůležitějším úkolem. Každé zařízení, ze kterého mladistvý jedinec odchází, by mělo vědět, kam jedinec odchází a zda našel odpovídající zázemí pro jeho nový začátek. Problém, který je spojen s touto problematikou uvádí také Chmelař a kol. (2008) a to ten, že Česká republika systematicky a nedostatečně nepodporuje jedince, kteří opouštějí ústavní zařízení a neusnadňuje jim tak vstup do samostatného života. Tato doba je velmi kritická a záleží na samotném jedinci, jak se mu podaří překonat tuto skutečnost. (Chmelař a kol., 2008, s. 28) Jako hlavní oblasti vstupu do samostatného života Folda (2009) definuje: bydlení, zaměstnání, partnerské vztahy, kontakt s vlastní rodinou. Na tom se shodnou

i další autoři, kteří zvláště bydlení a zaměstnání považují za nejpálčivější oblasti při vstupu do samostatného života. (Matoušek a kol., 2008)⁶¹

Pobyt ve výchovném ústavu je u konce a mladistvý muž by měl být připraven na přechod do samostatného života s přijetím všech práv a povinností, které předepisuje společnost. Právě nyní začíná méně očekávané uvědomění si nejistoty ze své budoucnosti a začínají pro mladistvé muže krizové období. Po odchodu jsou mladiství muži znevýhodněni, a jelikož nemají praktické zkušenosti, jsou ohroženi nejen vysokou nezaměstnaností, ale také obávaným začleněním do společnosti. Děti odcházející z výchovného ústavu jsou často označovány pojmem „riziková mládež“. Pojem rizikový (ohrožený či v nebezpečí) může mít více významů. Labáth (2001) za rizikovou mládež považuje dospívající, u kterých je následkem spolupůsobení více faktorů zvýšená pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti. (Labáth, 2001, s. 33) Nyní přichází v úvahu, zda je lepší narazit na překážky v osmnácti letech, nebo až později. Tímto postupem se však problém přesunul jen na pozdější dobu. Překážky se týkají nejen interakce, ale i mezilidských vztahů, které jsou s touto problematikou úzce spojeny. Jedná se o komplikovanou problematiku, na kterou je možné nahlížet z mnoha úhlů pohledu. Hlavní příčiny problému jsou považovány především v negativních důsledcích ústavní výchovy a v nedostatečné podpoře státu, jak uvádí Běhouňková (2012).

⁶¹ Staněk (2008) dále uvádí, že hlavními problematickými oblastmi, se kterými se musí mladý dospělý po odchodu ze zařízení potýkat, jsou: otázka hledání a financování bydlení, získání zaměstnání, ztížená schopnost samostatně řešit situace v důsledku návyků z ústavní výchovy, ztráta „ochrany“ zařízením ústavní výchovy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝZKUMU

V první části práce jsme vymezili teoretickou oblast vybraného tématu. V následující empirické části práce se již věnujeme samotnému realizovanému výzkumnému šetření s cílem představit výzkumný design a průběh realizovaného výzkumného šetření.

Tabulka 5 Časový plán výzkumu

Harmonogram	Časové období
Zpracování projektu k rigorózní práci	srpen 2018 až září 2018
Studium – načítání literatury	srpen 2018 až listopad 2018
Mapování terénu, vyhledávání, výběr a kontaktování informantů	prosinec 2018 až červen 2019
Zpracování teoretické části	listopad 2018 až leden 2019
Technika sběru dat	prosinec 2018
Příprava rozhovorů	prosinec 2018
Sběr a zaznamenávání dat	leden 2019 až červen 2019
Příprava kazuistik	únor 2019 až červen 2019
Realizace rozhovorů	leden 2019 až červen 2019
Přepis rozhovorů	březen 2019 až červenec 2019
Analýza dat	červenec 2019 až září 2019
Vyhodnocení, závěry	září 2019 až říjen 2019

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

5.1 Výzkumný problém

Jedním z dalších nezbytných kroků, je formulace problému. Než začneme formulovat výzkumný problém je velmi důležité, abychom se v něm uměli orientovat a dokázali sjednotit patřičný kritický přístup. (Miovský, 2006) Dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 64) formulování výzkumného problému znamená jasně pojmenovat, čemu se bude výzkum věnovat. V rigorózní práci se zabýváme netradičním a specifickým tématem z institucionálního prostředí ze školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, a to **reflexí procesu přípravy a subjektivním hodnocením stavu připravenosti mladistvých mužů žijících v jednom konkrétním výchovném ústavu na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy**. Podobné již realizované výzkumy na toto téma nenalzáme, jedná se o poměrně neprobádanou oblast, proto jsme se danou oblastí rozhodli

zabývat a otevřít prostor této problematice také v sociální pedagogice. Sociální pedagogika propojuje teoretické poznatky s praxí a vytváří tak komplex jedinečných přístupů k řešení jednotlivých klíčových otázek. Z tohoto důvodu nám umožňuje dané téma pojmout komplexně a pochopit ho v celé jeho šíři. Jak uvádí Gulová (2013, s. 47) je důležité si vybrat téma, které výzkumníka pohltí, zaujme a které mu může pomoci v rámci profese, ale též v rámci studia, v hodnotové orientaci a v dalších oblastech lidského života. Rovněž citlivost takového tématu podle Gulové (2013, s. 45) vyžaduje „profesionální přístup, kvalitní přípravu pracovníků, a zefektivnění metod práce.“⁶²

5.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

V návaznosti na téma výzkumu jsme stanovili jeho cíl a výzkumné otázky. **Hlavním cílem výzkumu** je porozumět a popsat, jak pedagogičtí pracovníci výchovného ústavu a mladiství muži žijící v jednom konkrétním výchovném ústavu interpretují přípravu a připravenost na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy. Cílem je vytvořit ucelený obraz, a proto jsme zkoumání prováděli v přirozených podmínkách daného zařízení výchovného ústavu.⁶³

Na základě výzkumného cíle jsme si pro náš výzkum stanovili **hlavní výzkumnou otázku: Jak jednotliví aktéři v jednom konkrétním výchovném ústavu interpretují přípravu a připravenost mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do přirozeného sociálního prostředí po ukončení ústavní výchovy?**⁶⁴ Hlavní výzkumnou otázku jsme dále rozčlenili na dílčí výzkumné otázky, jež vycházejí z již výše zmíněného integrálního přístupu k těmto změnám v životní připravenosti mladistvých mužů, a to:

DVO1: Jak mladiství muži žijící v jednom konkrétním výchovném ústavu interpretují svoji přípravu a připravenost na odchod z výchovného ústavu do přirozeného sociálního prostředí po ukončení ústavní výchovy?

⁶² Abychom mohli tyto přístupy, metody a přípravu zkvalitňovat, musíme je podrobit výzkumnému šetření, které analyzujeme, a na základě analýzy vytvořit teorie, jež se vrací do praxe, kterou pak mohou zefektivňovat. (Pavezková, 2017)

⁶³ Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumu a v gramatickém pojetí mají charakter tázacích vět. Podle Švaříčka a Šedové (2007, s. 69) plní dvě základní funkce: „pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést.“

⁶⁴ Na tuto výzkumnou otázku odpovíme pomocí osobních výpovědí mladistvých mužů a pedagogických pracovníků daného zařízení.

DVO2: Jak pedagogičtí pracovníci výchovného ústavu interpretují přípravu a připravenost mladistvých mužů žijících v jednom konkrétním výchovném ústavu na odchod z výchovného ústavu do přirozeného sociálního prostředí po ukončení ústavní výchovy?

5.3 Výzkumná strategie a přístup

Pro výzkumné šetření problematiky procesu přípravy a subjektivním hodnocení stavu připravenosti mladistvých mužů na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy, jsme v souladu s cílem výzkumu a výzkumnými otázkami zvolili **kvalitativní výzkumnou strategii**.⁶⁵ Pro dosažení stanoveného výzkumného cíle je tento přístup nejvíce vhodný, neboť se zaměřuje na hloubkový popis zkoumané problematiky a v souladu s Švaříčkem a Šed'ovou (2007, s. 13) si klade za cíl „získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.“ Pro potřeby realizace rigorózní práce jsme použili terénní výzkum,⁶⁶ který byl realizován v jednom konkrétním výchovném ústavu. V pedagogických vědách podle Miovského (2006, s. 103) terénní výzkum patří spolu s **případovou studií organizace** ke „zlatému základu“ kvalitativního přístupu. Jelikož se institucionální zařízení liší personálními a materiálními možnostmi pro zjištění připravenosti mladistvých mužů umístěných ve výchovném ústavu, na běžný život, zvolili jsme pro zkoumání tohoto jevu přístup⁶⁷ případové studie organizace. Případové studie zachycují vlastnosti, faktory a okolnosti zkoumaných jevů, její výsledky jsou srozumitelné i mimo vědecké pole. (Švaříček, Šed'ová, 2007) Další pozitivní vlastnost případové studie také uvádí Hendl (2005), který předpokládá, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Snahou je představit na základě analýzy a interpretace získaných dat komplexní obraz o zkoumaném jevu, tyto jevy popsat a případně vysvětlit. Analýza jednotlivých případů nám v průběhu celého výzkumu umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti, a díky tomu může

⁶⁵ Strauss a Corbinová (1999, s. 11) vymezují následovně: „Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně zachycují.“ Podle Gulové (2013, s. 45) se v posledních letech začínají ve výzkumných vědeckých pracích prosazovat kvalitativní výzkumné strategie.

⁶⁶ Terénní výzkum má za hlavní cíl zkoumat svůj předmět v co možná nejpřirozenějším prostředí, kde se vyskytuje, tj. kde vzniká, rozvíjí se, probíhá a zaniká. Proto jsme výzkum realizovali v prostředí, v němž se zkoumaný fenomén nebo určité cílové skupiny osob pohybují a žijí. Terénní výzkum je svým charakterem blízky aplikovanému výzkumu, a svým pojetím inklinuje k řešení praktických problémů.

⁶⁷ Creswell (2007, s. 73) případovou studii definuje jako: „kvalitativní přístup, ve kterém výzkumník zkoumá ohraničený systém (případ) nebo více ohraničených systémů (případů) v čase skrze etapní a do hloubky mířící sběr dat zahrnující více zdrojů informací (např. pozorování, rozhovor, audiovizuální materiály, dokumenty a zprávy) a vytváří popis případu a na případě založených témat.“ (Creswell, 2007, s. 73)

dospět k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům. Jejich prostřednictvím tak máme možnost lépe porozumět jednotlivým vztahům i celkovým souvislostem. (Miovský, 2006, s. 94)

5.4 Techniky sběru dat

V rámci přístupu případové studie organizace jsme využili následující techniky sběru dat:

Obrázek 6 Zvolené techniky sběru dat



Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

5.4.1 Polostrukturované rozhovory

Polostrukturované rozhovory byly prováděny s mladistvými muži, kteří se chystali na odchod ze zařízení a pedagogickými pracovníky pracujícími v daném zařízení konkrétního výchovného ústavu. Informanti pro tuto práci a pro tento daný kvalitativní výzkum byli pečlivě vybráni předem tak, aby splňovali níže uvedená kritéria. Obě skupiny odpovídaly na obdobný okruh otázek a jejich odpovědi nám tak umožnily komparaci očekávání a jejich naplnění. Společným kritériem výzkumu bylo dobrovolné zapojení se do výzkumu a udělení informovaného souhlasu ze strany mladistvých mužů i pedagogických pracovníků. Pro **první kategorii** rozhovorů s mladistvými muži jsme stanovili následující kritéria:

- ✓ pobyt ve výchovném ústavu minimálně jeden rok,
- ✓ výhradně jen muži s uloženou ústavní výchovou,
- ✓ fyzická přítomnost mladistvého muže v zařízení po dobu výzkumu (zejména v posledním půlroce před plánovaným odchodem ze zařízení).

Při výběru informantů nehrálo roli etnikum mladistvých mužů výchovného ústavu.⁶⁸ Kritérium pobytu ve výchovném ústavu minimálně jeden rok bylo stanoveno z toho důvodu, že bylo nutné získat pohled mladistvého muže, který je s fenoménem ústavní výchovy, tavních podmínek, režimem a chodem daného zařízení obeznámen důkladně. Poslední půlrok před odchodem z výchovného ústavu je z hlediska teorie považován za specifické období, zejména z toho důvodu, že mladiství muži již znají termín odchodu z výchovného ústavu a předpokládá se tedy, že si nutnost blížícího osamostatnění spíše uvědomují. Kritérium s uloženou ústavní výchovou bylo stanoveno z toho důvodu, že mladiství muži byli zařazeni na jiných výchovných skupinách, než mladiství muži s ochrannou výchovou. Důležitým kritériem byla fyzická přítomnost mladistvého muže, a to z toho důvodu, aby pedagogičtí pracovníci mohli s muži intenzivně pracovat poslední půlrok na procesu přípravy a připravenosti. Stanové **kritérium pro druhou kategorii** rozhovorů s pedagogickými pracovníky bylo následující:

- ✓ muži i ženy, zařazeni jako pedagogický pracovník,
- ✓ v zařízení pracují dva a více let na pozici pedagogického pracovníka (učitele, mistra odborného výcviku, vychovatele nebo odborného pracovníka),
- ✓ podílí se na procesu přípravy a připravenosti mladistvých mužů na odchodu z výchovného ústavu do přirozeného sociálního prostředí po ukončení ústavní výchovy.

Scénáře rozhovorů jsou nedílnou součástí této práce a jsou v přílohách **PIV a PV**.

5.4.2 Studium vnitřních dokumentů

Jako pomocnou techniku sběru dat k získání širokého pole informací pro zpracování případové studie organizace jsme využili:

- ✓ **osobních kazuistik mladistvých mužů**, vycházející z dokumentů získaných ve výchovném ústavu,⁶⁹
- ✓ **spisovou dokumentaci daného zařízení** (z dokumentů jsme využily jen ty, které v organizaci upravují proces přípravy a připravenosti a vztahují se k problematice

⁶⁸ „Kritériem výběru je vybraná vlastnost (či projev této vlastnosti) nebo stav (např. příslušnost k určité sociální nebo jiné skupině). (Miovský, 2006, s. 135)

⁶⁹ Analýza dokumentů se zaměřuje na zkoumání písemného nebo vizuálního materiálu. Patří mezi standardní metody využívanou jak v kvalitativním, tak i v kvantitativním výzkumu. (Maňák a Švec, 2005)

výzkumu),⁷⁰ což jsou standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, IPOD a PROD.

Termín analýza dokumentů je definován různě. Rozeznat můžeme jeho širší a užší pojetí. Podle Miovského (2006, s. 98) v širším pojetí analýzou dokumentů v oblasti kvalitativního přístupu chápeme analýzu jakéhokoliv materiálu, který je zdrojem informací relevantních cílům studie (např. text, přepis rozhovoru, videonahrávka, výkres, malba apod.). V užším pojetí pod termínem analýza dokumentů chápeme výzkumnou strategii založenou na analýze již existujícího materiálu, příp. materiálu, který vzniká interakcí mezi výzkumníkem a informanty výzkumu (tzn., že badatel již nevytváří nové zdrojové materiály pro analýzu, nová data, ale pracuje s materiálem, který již existuje, příp. hledá a objevuje jiné již existující materiály, které byly ztraceny, zapomenuty, ukryty či k nim byl jinak komplikovaný přístup). Badatel se podílí až na sestavování, objevování, selektování atd. (Miovský, 2006, s. 98-99) Kvalitativní obsahová analýza směřuje k porozumění výpovědím v kontextu a v procesuálním vývoji, tzn., že sledujeme změny názorů mluvčích či autorů jako přirozenou součást komunikace. (Klapko in Gulová, Šíp, 2013, s. 141) V oblasti sociální pedagogiky spatřujeme uplatnění metody obsahové analýzy v několika rovinách. První rovinou je písemný výběr textů, jehož zdrojem mohou být jak soukromé, tak i veřejné záznamy. Další rovinu tvoří ústní záznamy v reálné nebo virtuální komunikaci. Analýza dokumentů se vyznačuje rozmanitostí svého záběru a rozhodující místo v ní zaujímá kvalitativní interpretace. Ředitel výchovného ústavu souhlasil s využitím spisové dokumentace ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám. Kopie nebyly pořízeny žádné.

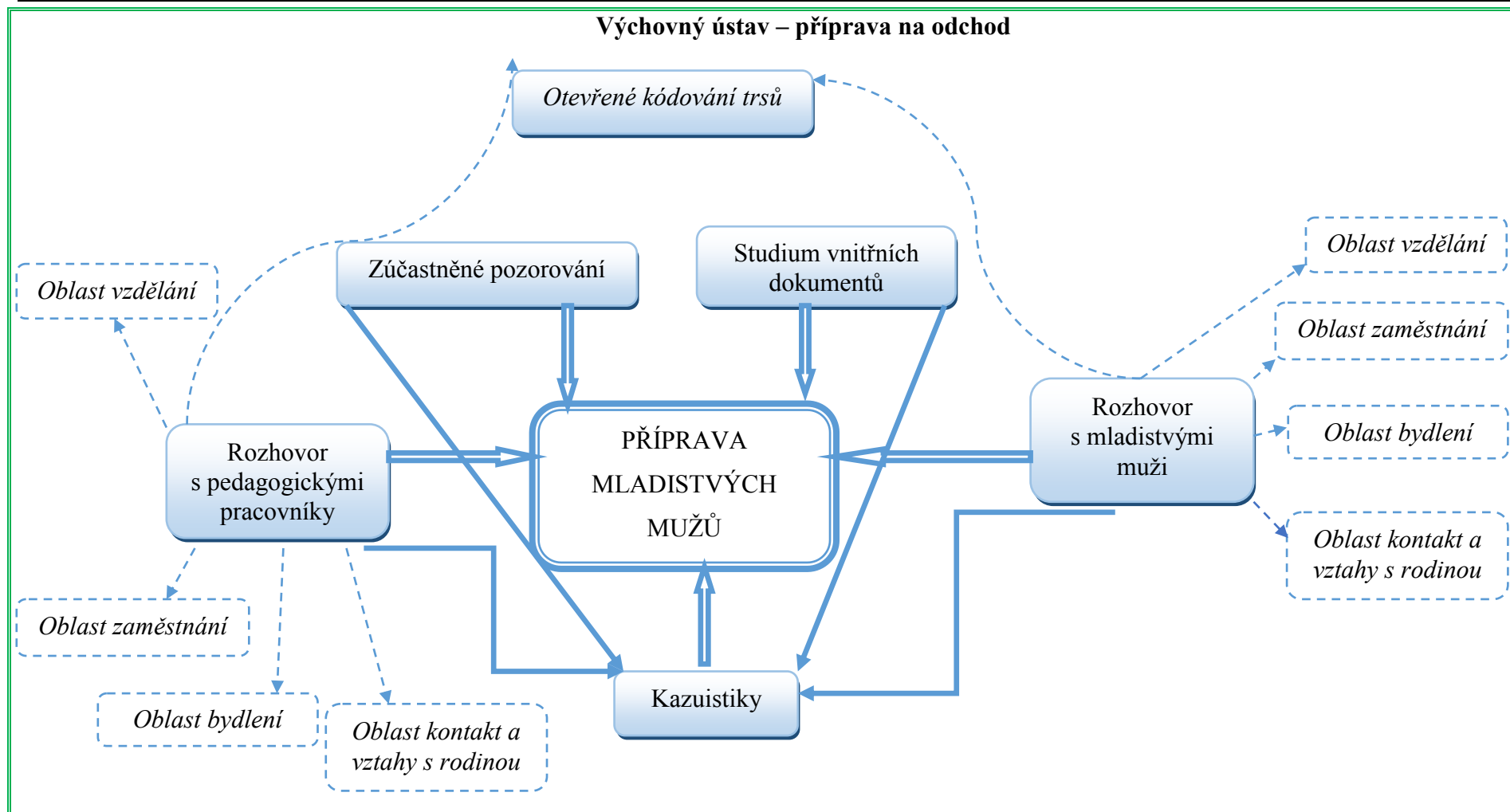
5.4.3 Zúčastněné pozorování

Dále jsme využili jako techniku sběru dat zúčastněné pozorování mladistvých mužů ve výchovném ústavu, sledovanost, jak informanti reagují na určité otázky a jejich celkové chování během rozhovoru především jejich přístup k plnění zadaných úkolů, jako např. vypracování životopisu, vyhledávání zaměstnání na internetu, nácvik komunikačních dovedností apod. V průběhu celého výzkumu jsme pozorovali mladistvé muže při praktických činnostech, jako bylo sepisování životopisu, nácvik komunikačních dovedností, vztahy mezi mladistvými muži a pedagogickými pracovníky výchovného ústavu atd.

⁷⁰ Obsahová analýza textu je podle Miovského (2006, s. 238) široké spektrum dílčích metod a postupů sloužících k analýze jakéhokoli textového dokumentu s cílem objasnit jeho význam, identifikovat jeho stylistické a syntaktické zvláštnosti, případně určit jeho strukturu.

Techniku sběru dat zúčastněného pozorování jsme mohli využít díky pracovní pozici sociální pracovnice ve výchovném ústavu a účastnit se tak každodenního dění v rámci zařízení výchovného ústavu a realizovat tak v přirozeném prostředí většinu polostrukturovaných a neformálních rozhovorů s pedagogickými pracovníky a mladistvými muži ve výchovném ústavu. Pozorování mladistvých mužů nám usnadnilo lépe pochopit a popsat zkoumané, získat množství souvisejících informací a detailů, zapojovat se do interakcí s informanty výzkumu. Otevřené zúčastněné pozorování je z etického hlediska korektní formou metody zúčastněného pozorování a vyžaduje pečlivou přípravu. Informanti výzkumu byli informováni o jeho účelu a byl získán jejich souhlas k provedení výzkumu. Na základě těchto technik sběru dat docílíme konkrétních a komplexních informací o dané problematice. Jak uvádí Gavora (2000, s. 146) „důležitým prostředkem k podpoře validity kvalitativního výzkumu je „triangulace.“ Tento způsob, kdy využíváme polostrukturované rozhovory, studium vnitřních dokumentů a zúčastněné pozorování, může přispět ke zvýšení validity výzkumu, neboť tím, že získáváme výzkumná data různými technikami sběru dat, provádíme triangulaci dat.

Obrázek 7 Schéma postupu výzkumného šetření v rámci případové studie organizace

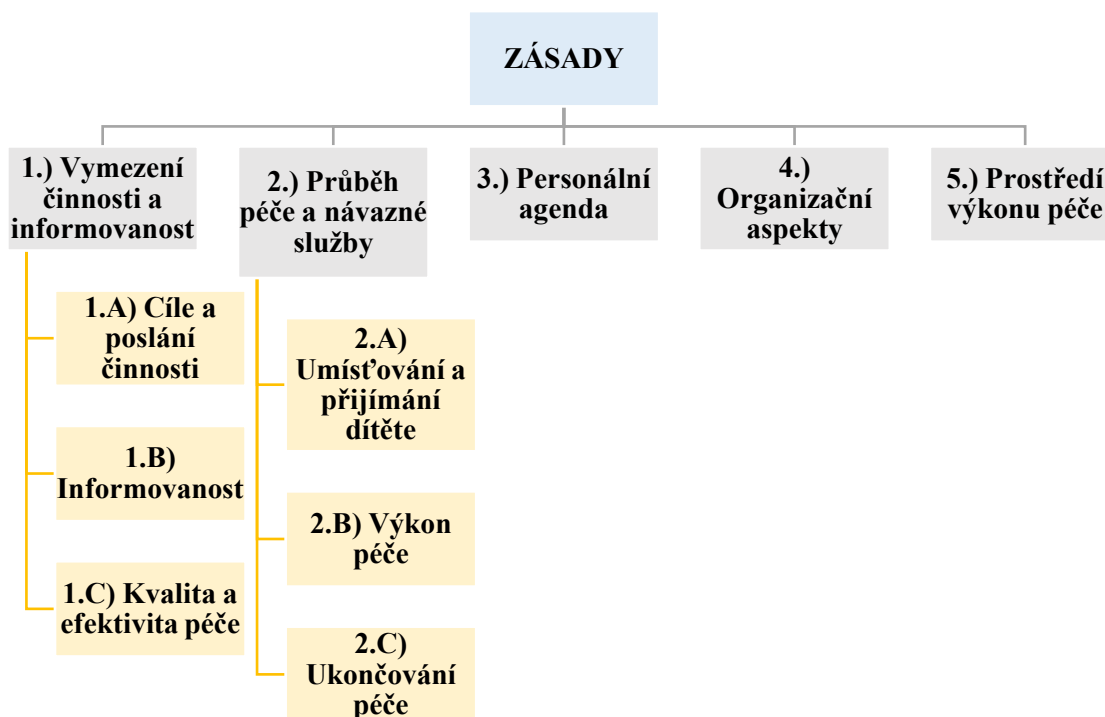


Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

5.4.4 Popis dokumentů zahrnutých do výzkumu

Data o informantech (mladistvých mužích) jsme čerpali ze spisové dokumentace dětí, tj. z obsahové analýzy úředních dokumentů. Dané zařízení postupuje v souladu se **standardsy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče**. (Pacnerová a kol., 2015) Dne 23. 3. 2015 byly standardy schváleny jako Metodický pokyn MŠMT (Metodický pokyn, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči č. j. MSMT-5805/2015). Účelem standardů kvality je nastavení a udržení srovnatelné úrovně kvality poskytované péče v jednotlivých školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče napříč celou ČR a zvyšování kvality péče o děti v těchto zařízeních. Definiují základní (minimální) kritéria kvality péče v oblasti výchovně vzdělávacího procesu, v personálních, organizačních a materiálních aspektech péče a zároveň naznačují směr vývoje kvality poskytovaných služeb. Standardy jsou členěny do pěti tematických oblastí.

Obrázek 8 Členění standardů kvality do pěti tematických oblastí



Zdroj: Pacnerová, (2015, s. 11), vlastní zpracování, 2019

Pro naše výzkumné šetření jsme čerpali převážně z bodu dva – tj. průběhu péče a návazné služby, kdy odchod dítěte ze zařízení je realizován s respektem k potřebám dítěte a jeho zájmům. Mladistvému muži je poskytována individuální podpora pro jeho komplexní rozvoj, uskutečňování vzdělávacích a výchovných cílů pro přípravu na samostatný život. Mladiství muži jsou podporováni v udržení kontaktů s jejich blízkými osobami a podílejí se na rozhodování o důležitých aspektech svého života. Proces ukončování péče zahrnuje:

- ✓ Zařízení má písemně zpracované postupy ukončování péče a přípravy na samostatný život. Dítě je na odchod ze zařízení připravováno.
- ✓ Zařízení vyhodnocuje potřeby dítěte pro samostatný život a nastavuje postupy k podpoře úspěšného přechodu dítěte do samostatného života. Před odchodem z péče do samostatného života je dítě provázeno v plánování a přípravě zejména těchto oblastí: vzdělávání, zaměstnání, ubytování, správa financí a možnosti finanční podpory (např. sociální dávky), jednání s úřady, péče o zdraví, přístup ke zdravotním službám a službám dalších potřebných specialistů, udržení sociálních kontaktů, vytváření nové sítě podpory a poradenství atd. Mladý dospělý obdrží seznam kontaktních míst a osob, na které se může obrátit v případě náhlých nebo krizových událostí. Na přípravách se podílí také osoba odpovědná za výchovu a další odpovědné orgány. (Pacnerová a kol., 2015)
- ✓ Pro odcházející dítě zařízení připraví rozloučení a poskytuje mu podporu.
- ✓ Zařízení uplatňuje následnou podporu a poradenství pro mladého dospělého, který opustí péči, a tyto způsoby respektují individuální potřeby mladého dospělého a kladou důraz na zachování a udržení vztahů dítěte, které si v zařízení vytvořilo. S těmito možnostmi zařízení mladého dospělého před odchodem včas a srozumitelně seznamuje. (Pacnerová a kol., 2015)

Pro potřeby uskutečňování programu osobního rozvoje dítěte realizuje dané zařízení Plán rozvoje osobnosti dítěte. Tzv. **PROD** je dalším dokumentem, ze kterého jsme čerpali. Jedná se o plán výchovně vzdělávací péče o konkrétní dítě a aktivizační činnosti, vypracovaný v zájmu rozvoje osobnosti dítěte v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Obsahuje reflexi současného stavu, diagnostické poznatky, cíl péče a jednotlivé postupy v různých oblastech života dítěte. (Vychází ze zákona č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášky č. 438/2006 Sb.) Každý mladistvý muž má PROD, který s mladistvým mužem vychovatelé plní, tzn., jedná se o sebeobsluhu, péče o okolí, praní, vaření, ale i orientace v bance, úřadu apod. Pedagogičtí pracovníci stanoví konkrétní úkoly, cíle,

metody a formy reedukační práce s mladistvým mužem v tzv. PRODu, tento program se průběžně vyhodnocuje a aktualizuje. Sociálně terapeutické činnosti a psychoterapie jsou prováděny v souladu s individuálním plánem rozvoje osobnosti, jejichž poskytování vede k rozvoji nebo udržení osobních a sociálních schopností a dovedností podporujících sociální začleňování klientů. Dané zařízení vytyčuje střednědobé a krátkodobé cíle péče o mladistvého muže v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, zejm. vyhodnocením předchozích cílů a způsoby dalšího vzdělávání, zapojení se do zájmových činností, do odpovídajících skupinových, socializačních kontaktů a kontaktů s rodinou. Zpravidla jednou měsíčně se mladistvý muž účastní individuální psychoterapie.

5.5 Výzkumný soubor

K výběru informantů zařazených do výzkumu pro případovou studii organizace jsme zvolili záměrný výběr přes instituci, kdy účast ve výzkumu byla dobrovolná. Konkrétně se jednalo o účelový výběr, který je dle Miovského (2006, s. 135) „zřejmě vůbec nejrozšířenější metodou výběru, s jakou se při aplikaci kvalitativního výzkumu setkáváme.“ To znamená, že „kritériem výběru je právě vybraná (určená) vlastnost (či projev této vlastnosti) nebo stav (např. příslušnost k určité sociální nebo jiné skupině).“ (Miovský, 2006, s. 135) Jsme si vědomi toho, že náš výzkumný soubor nemůže prezentovat celou populaci mladistvých mužů, neboť nese určitá specifika. Jedná se o mladistvé muže, kteří se ocitli v institucionálním zařízení, tedy ve školském zařízení s uloženou ústavní výchovou a nás tedy zajímali jen mladiství muži, kteří se chystali opustit toto zařízení. Výzkumný soubor byl zúžen pouze na jedno školské zařízení, na jeden konkrétní výchovný ústav. Základním výzkumným souborem praktické části rigorózní práce, který je veden kvalitativní metodou, byli lidé, skupina zvláště vybraných informantů, **rozdělených do dvou kategorií. První skupina** byla tvořena mladistvými muži, kteří v blízké době opouštěli výchovný ústav dosažením zletilosti. **Druhou skupinu** tvořili pedagogičtí pracovníci výchovného ústavu, kteří se podíleli na procesu přípravy a připravenosti mladistvých mužů žijících v jednom konkrétním výchovném ústavu na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy. Každá ze složek výzkumného vzorku je přínosná pro určitou oblast výzkumu. Tyto oblasti jsou vzájemně propojené, přestože některé z nich takto nepůsobí. Např. oblast školního vyučování a oblast výchovy se na první pohled jeví odděleně, jsou to však oblasti, které se velmi intenzivně vzájemně ovlivňují. I přes nastíněnou provázanost oblastí výzkumu má v každé této oblasti některá z částí výzkumného vzorku výraz-

nější vypovídající hodnotu. Proto jsou pro tento výzkum důležité všechny složky výzkumného vzorku. Výzkumný vzorek sice není genderově specifikován, zahrnuje muže i ženy, ale je genderově nevyrovnaný. Zahrnuje více mužů než žen. Tento aspekt výzkumného vzorku je dán obecně větším zastoupením mužů v oborech týkajících se výchovy a pedagogiky a zastoupením mladistvých mužů ve sledovaném konkrétním výchovném ústavu. Výzkumný vzorek zahrnuje informanty od 18 let do 58 let. Všichni informanti uvedení v této práci jsou součástí výzkumného vzorku. Výsledný finální výzkumný vzorek tvořilo 6 informantů z řad pedagogických pracovníků a 5 informantů z řad mladistvých mužů. Tito informanti zůstávají v anonymitě a jsou jim přiřazena čísla, a to **IP1 – IP6** (pedagogičtí pracovníci), a **IM1 – IM5** (mladiství muži). Badatel je označen, jako **B**.

Charakteristika informantů zařazených do výzkumu

Pro lepší přehlednost v níže uvedených tabulkách uvádíme základní údaje o informantech, kteří byli zařazeni do výzkumu, se kterými byl veden rozhovor, byla využita spisová dokumentace a pozorování, a to formou stručné a přehledné tabulky. Jak jsme uvedli již výše, z důvodu zachování anonymity uvádíme dále v textu pouze čísla informantů.

Tabulka 6 Sociodemografické údaje o informantech mladistvých mužů

Informant	Studovaný obor	Doba pobytu ve výchovném ústavu	Výchovná skupina
IM1	stavební práce	březen 2016 až leden 2019	1
IM2	stavební práce	leden 2016 až březen 2019	předvýstupní skupina
IM3	strojírenské práce	leden 2018 až květen 2019	1
IM4	cukrářské práce	leden 2018 až červen 2019	předvýstupní skupina
IM5	strojírenské práce	září 2017 až červen 2019	předvýstupní skupina

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Tabulka 7 Sociodemografické údaje o informantech pedagogických pracovníků

Informant	Pohlaví	Současný věk pedag. pracovníka	Nejvyšší dosažené vzdělání a obor vzdělání	Pracovní pozice	Délka praxe pedag. pracovníka v zařízení VÚ
IP1	muž	54 let	SŠ, vychovatelství	vychovatel	19 let
IP2	muž	52 let	SŠ, stavební práce, speciální pedagogika v rámci celoživotního vzdělávání	mistr odborného výcviku	13 let
IP3	muž	48 let	VŠ, sociální pedagogika	vychovatel	7 let
IP4	muž	58 let	VŠ, učitelství pro střední školy	učitel, pedagog	28 let
IP5	žena	53 let	VŠ, psychologie	psycholog (externě)	3,5 let
IP6	žena	46 let	VŠ, speciální pedagogika	etoped	12 let

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

6 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum byl realizován v jednom konkrétním výchovném ústavu v období od prosince 2018 do června 2019, celkem tedy 6 měsíců, což je dostatečně dlouhá doba, aby se mohl zkoumaný subjekt pozorovat na svoji připravenost odchodu z výchovného ústavu. S výběrem případu se úzce pojil také harmonogram výzkumného šetření (viz. Tabulka 5 Časový plán výzkumu). Před zahájením výzkumu proběhlo seznámení s odbornou literaturou, odbornými časopisy, internetovými stránkami k dané problematice výzkumu a mapování případných již zrealizovaných výzkumů v dané oblasti. Od ředitele daného zařízení jsme si zajistili písemný informovaný souhlas (**Příloha PVI**) na výzkumném šetření ve výchovném ústavu. Pro dokreslení případové studie organizace bylo použito studium dokumentů, které probíhalo průběžně během samotného výzkumu. Data získaná pro zpracování případové studie organizace v průběhu výzkumu byla nutná zaznamenat k následnému zpracování. K fixaci dat získaných pozorováním, studiem dokumentace, rozhovorů, byl použit záznamový arch (**Přílohy PVII a PVIII**), který byl vytvořen pouze k těmto účelům. Záznamový arch sloužil k terénním záznamům popisných dat připravenosti mladistvých mužů žijících v jednom konkrétním výchovném ústavu (např. reakce informanta, činnosti informanta výzkumu, včetně reflektujících poznámek badatele).

Po bedlivém zvážení vhodnosti pro výzkumný vzorek jsme potencionální osoby osobně oslovily a prvně stručně představily osobu badatele. Každého informanta jsme pečlivě seznámili s tématem a cílem rigorózní práce, účelem výzkumného šetření a publikací získaných informací v rigorózní práci. Nezatajovali jsme žádné informace. Seznámili jsme je s průběhem rozhovoru, objasnili důvod nahrávání a použití získaných dat. Důsledně jsme zdůraznili, že se jedná o anonymní rozhovor. Všichni informanti se zúčastnili výzkumu dobrovolně.

Základem pro realizaci rozhovorů byl scénář polostrukturovaného rozhovoru, sestavený z otázek, díky nimž jsme získali data, která nám umožnila zkoumat jádro problému. V přípravě scénáře rozhovoru jsme postupovali podle autorů Švaříček a Šed'ová (2007). Před zahájením prvního rozhovoru, jsme si prošli připravený scénář rozhovoru, abychom měli jistotu, že sestavené otázky jsou dostačující a podle něhož jsme v průběhu dotazování postupovali. Pořadí otázek nebylo pevně dodrženo, ale byly využívány podle situace a vývoje rozhovorů s informanty. Byly pokládány i kontrolní otázky. Rozhovor byl dále

rozvíjen doplňujícími otázkami, tak abychom naplnili úplnost dané odpovědi. V případě, že nějaké otázce informant neporozuměl, bylo potřebné ji přeformulovat.

Úvodní otázky v rozhovoru byly nastaveny tak, aby prolomily případnou nervozitu a jiné psychické bariéry u informantů. Otázky byly sestaveny od jednodušších po otázky, jež jsou směřovány více do hloubky. Důvodem volby takového pořadí bylo, abychom si získali důvěru u informantů a navodili pozitivní atmosféru, jak popisuje Švaříček a Šedřová (2007, s. 163) Otázky byly pečlivě konstruovány s ohledem na to, aby neomezovaly nebo nepředurčovaly odpovědi a aby pokrývaly zájem výzkumu. Oblasti otázek pro rozhovor byly modifikovány, upravovány podle situace a potřeb ve zkoumaném prostředí. Některé byly vyřazeny úplně, jiné byly patrné z pozorování v realitě zařízení či čitelné ze spisové dokumentace zařízení.

Polostrukturované rozhovory byly vedeny s šesti pedagogickými pracovníky a pěti mladistvými muži jednoho konkrétního výchovného ústavu. Tematické okruhy rozhovorů a některé konkrétní otázky byly předem připraveny. Informanti ve většině případů mluvili na dané téma volně, mnohdy i otevřeli nové téma, které s danou problematikou podle jejich názoru souviselo. V průběhu rozhovoru vyšly na povrch dokonce informace, které byly nad rámec zkoumaných okruhů. Avšak tyto odpovědi se ukázaly jako důležité, podtrhující vyzkoumané skutečnosti a doplňující celek zkoumaného problému. Objevily se vztahy mezi oblastmi, které dále analyzujeme v analytické části. Výpovědi se u jednotlivých informantů lišily mírou otevřenosti. Někteří byli více sdílní, v některých případech se informanti rozhovořili i o skutečnostech, na které nebyli dotazováni. Na kladené doplňující otázky odpovídali s překvapivou otevřeností. Jiní informanti byli spíše uzavřenější a odpovídali stručněji. Délka jednotlivých rozhovorů byla značně individuální, nebyla nijak časově omezena. Odvíjela se od komunikativnosti informanta, nejkratší rozhovor trval 20 minut, nejdelší pak 45 minut.

Pro rozhovor s pedagogickými pracovníky - učiteli jsme zvolili kabinet školy, vychovateli jejich služební místnost a pro rozhovor s psychologem a etopedem jejich relaxační místnost. Rozhovory s pedagogickými pracovníky probíhaly před odchodem mladistvého muže z výchovného ústavu. Pro rozhovor s mladistvými muži jsme zvolili kancelář sociální pracovnice. Rozhovory informantů mladistvých mužů probíhaly průběžně, nejčastěji vždy při odchodu mladistvého muže z výchovného ústavu, tedy v den jejich zletilosti.

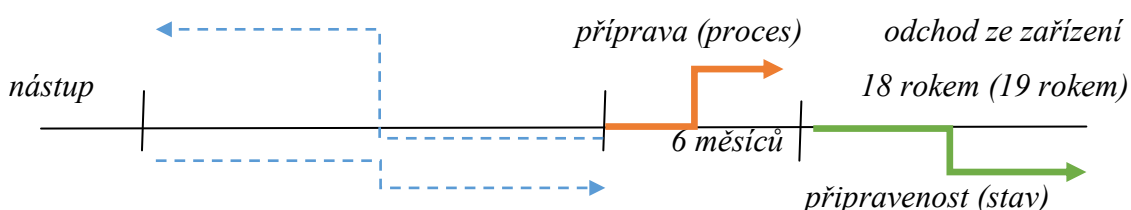
Tyto rozhovory byly zaznamenány na mobilní telefon a MP3 zařízení a zároveň byly zaznamenávány poznámky badatele (komentáře k rozhovorům). Důvodem výběru této

techniky byl záměr umožnit informantům široký prostor pro jejich odpovědi. Mohli jsme si ověřit, že informant odpověď správně pochopil a interpretoval.

Některé otázky ohledně zjištění výzkumného cíle byly pro mladistvé muže a pedagogické pracovníky výchovného ústavu choulostivé a neradi se k těmto otázkám vyjadřovali. Na některé otázky odpovídali ochotně, protože to v nich vyvolávalo příjemné vzpomínky a pocity. Zajímavostí je reflexní pohled pedagogických pracovníků hodnotící proces přípravy a subjektivní hodnocení stavu připravenosti mladistvých mužů žijících v jednom konkrétním výchovném ústavu.

Zvláštní pozornost byla věnována začátku a konci rozhovoru. Také zakončení rozhovoru bylo jeho důležitou součástí. Jak uvádí Hendl (2005, s. 167) „právě na konci rozhovoru nebo při loučení můžeme ještě získat důležité informace.“ Fáze ukončovací trvala zhruba 5 minut. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 163) Rozhovor končil ve chvíli, kdy jsme naznali, že nám informant vypověděl vše důležité, a současně jsme sami již nabyli přesvědčení, že pokračování v rozhovoru by nepřineslo další informace k sledovanému tématu. Poděkování za účast ve výzkumu a rozloučení předcházelo ujištění se, že rozhovor v informantovi nevyvolal negativní pocity. Informanti byli ve svých projevech spolupracující, spontánní a ochotni diskutovat o každé oblasti. Snažili jsme se vést rozhovor pokud možno tak, abychom získali relevantní údaje. Jak podotýká Švaříček a Šedřová (2007), měli jsme obavy z toho, že informanti nebudou moc otevření a komunikativní. Překvapením proto bylo, že jak pedagogičtí pracovníci, tak i mladiství muži, se otevřeli a vyprávěli bez zábran. Uvědomovali si velmi dobře, že systém institucionální výchovy se stále potýká s nedostatky a byli rádi, že mohou vyjádřit svůj názor. Po ukončení rozhovoru bylo informantům sděleno, kdy a kde bude práce dostupná. Součástí této rigorózní práce jsou dva doslovně přepsané rozhovory, jeden s výpovědí pedagogického pracovníka a druhý plynoucí z rozhovoru mladistvého muže. Oba přepsané rozhovory nalezneme v příloze **PIX a PX**. Další fází po vyhodnocení nasycení dat ve zkoumaném problému nastal proces zpracování dat popsany v kapitole 8.

Obrázek 9 Časová osa přípravy a připravenosti



Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

6.1 Charakteristika místa realizace výzkumného šetření

Výchovný ústav je právním subjektem zařazeným dle rozhodnutí MŠMT ČR do sítě škol. Jedná se o příspěvkovou organizaci, přímo zřizovanou MŠMT ČR. Součástí zařízení je střední škola. Výchovný ústav pečuje o děti s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou nebo nařízeným předběžným opatřením. Do zařízení se nepřijímají děti s duševními nemocemi, které byly v léčení před předběžným opatřením nebo před nařízením ústavní nebo uložením ochranné výchovy. Nepřijímají se také děti s jinými nemocemi v akutním stadiu, bacilonosiči a děti, jimž bylo uloženo karanténní opatření a dále se nepřijímají děti závislé na toxických látkách a na alkoholu v akutním stádiu. Specifikem cílové skupiny je nefunkční nebo špatně fungující rodina. Tyto děti mají bohaté osobní zkušenosti s většinou sociálně patologických jevů, jako je záškoláctví, majetková trestná činnost, zneužívání návykových látek, útěky z domova, nerespektování autorit. Děti mívají přidružené specifické poruchy učení, ADHD, psychiatrickou zátěž. Kapacita dětí v zařízení je maximálně 28 chlapců. V rámci výchovné činnosti jsou chlapci ubytováni na celkem čtyřech výchovných skupinách, každá s maximální kapacitou 8 lůžek. Umístování do skupin zohledňuje diagnostiku a individuální výchovné potřeby mladistvých mužů. Zvýhodněnou skupinou je předvýstupní skupina v areálu zařízení, která poskytuje nadstandardní vybavení a možnosti. Zde jsou zařazováni chlapci s dlouhodobým bezproblémovým chováním, kteří se připravují na výstup a chlapci schopní samostatnějšího a odpovědného chování s přiměřeně volným režimem. Dále pro nezaopatřené osoby, které jsou schopny zodpovědně a samostatně přistupovat ke svému životu a respektují plně nastavená pravidla pobytu, slouží ubytování v internátní budově, tzv. samostatné bytové jednotce chráněného bydlení, a to na „Smlouvu o prodlouženém pobytu“. Zařízení může poskytovat plně přímé zaopatření zletilé nezaopatřené osobě po ukončení ústavní výchovy, připravující se na budoucí povolání, a to nejdéle do 26 let. Zařízení disponuje víceúčelovým sportovním hřištěm s umělým povrchem, hřištěm na minigolf, hernou se stolním tenisem a kulečnickem, vybavenou posilovnou, keramickou dílnou s pecí, relaxační místností, ošetrovnou s izolačním pokojem, počítačovou učebnou a učebnou s interaktivní tabulí. Na výchově pracuje 12 vychovatelů a 1 asistent pedagoga. Ve škole pracují 4 učitelé a 1 asistent pedagoga, odborný výcvik zajišťuje 6 učitelů odborného výcviku. Dále v zařízení pracuje etoped, psycholog (externě), sociální pracovnice, finanční referent, 2 účetní, uklízečka, krejčov a údržbář. V zařízení je kuchyň s jídelnou zajišťující celodenní stravování po celý

týden chlapcům a zaměstnancům. Provozní a tři kuchařky pracují ve dvousměnném provozu a poskytují stravu pětkrát denně. Kapacita jídel je 85 porcí.

Tabulka 8 Vyučované obory v daném výchovném ústavu

Vzdělávání podle vzdělávacích programů sestavených podle RVP			
	Obor: Strojírenské práce (23-51-E/01)	Obor: Cukrářské práce (29-51-E/01)	Obor: Stavební práce (36-67/E/02)
Délka vzdělávacího programu	tři roky, je zastoupena teoretická i praktická výuka.	dva roky, je zastoupena teoretická i praktická výuka.	dva roky, je zastoupena teoretická i praktická výuka.
Dosažený stupeň vzdělání	střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s výučním listem
Profil absolventa	absolvent ovládá základní operace ručního zpracování kovů a dalších ve strojírenství používaných materiálů. Zná základní kovářské práce a základy tepelného zpracování ocelí. Absolvent umí číst jednoduché technické výkresy, technickou dokumentaci a při své práci využívá tabulky a normy.	absolvent se uplatní při výkonu jednoduchých činností u povolání cukrář. Jsou připraveni vykonávat jednoduché činnosti při ruční výrobě cukrářských nebo mlékárenských výrobků včetně obsluhy jednoduchých strojů a technologických zařízení.	absolvent se uplatní při výkonu jednoduchých prací ve stavebnictví (ruční zemní práce, doprava a skladování stavebních materiálů, jednoduché zedění, montáž a demontáž lešení, bourací práce, budování kanalizačních a vodovodních sítí, úklid pracoviště, apod.)

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Výchovný ústav plní ve vztahu k dětem zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Do školy jsou přijímány děti ve věku od 15 (příp. 14 let) do 18 let (příp. 19 let) se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní nebo uložena ochranná výchova.

Z hlediska § 16 odst. 4 školského zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, se jedná o děti se sociálním znevýhodněním. Tyto děti je zapotřebí motivovat, vychovávat a vzdělávat, aby se jejich problémy v chování dále neprohlubovaly. Pro pedagogické pracovníky to znamená: „**všímat si a podporovat.**“ **Všímat si** znamená včas poznat rizikového žáka a umět rozpoznat první signály problémového chování. Pod pojmem **podpora** rozumíme několik oblastí:

- ✓ podporovat žáka v rozpoznání a korekci svého problému chování,
- ✓ podporovat pozitivní momenty v jeho chování,
- ✓ podporovat opakované zažití úspěchu ve škole,
- ✓ podporovat okolí žáka v dosahování pozitivních změn.

Výchovný ústav poskytuje toto vzdělání:

- ✓ střední škola: obor Strojírenské práce,
- ✓ střední škola: obor Stavební práce,
- ✓ střední škola: obor Cukrářské práce.

6.2 Etické aspekty výzkumného šetření a role výzkumníka

V rámci každého výzkumného šetření je třeba řešit určité etické otázky. Jako zásadní pro potřeby tohoto výzkumu vnímáme ochranu osobních údajů zkoumaných subjektů. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 43) je třeba zvažovat důsledky výzkumného šetření, zejména uveřejnění závěrů, především pak u každého kvalitativního výzkumného šetření, kterým je zkoumán člověk a jeho působení. Ve výzkumu jsme dbali na etickou stránku výzkumu, která je v kvalitativním výzkumu nutná. Postupovali jsme dle pravidel Hendla (2005, s. 155) a dle Miovského (2006, s. 285), kdy „za dodržení etických zásad zodpovídá vždy výzkumník.“ Z etických důvodů a především z důvodů zachování anonymity jsou informanti vedeni pod čísly. Nebudou tedy užívány bližší specifikace konkrétního výchovného ústavu a ani jména informantů. Zachovány jsou skutečné sociodemografické údaje o informantech zařazených do výzkumu. Slíbili jsme, že s informacemi budeme zacházet diskrétně. Nejsou tedy zveřejněny žádné informace, které by mohly informanty jakýmkoliv způsobem ohrozit. Výzkum probíhal v souladu se zákonem nařízení GDPR a č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, přičemž všechna získaná data byla použita pouze k účelu, ke kterému byla určena. Přestože nás poskytnuté informace zajímali a projevovali jsme účast a porozumění, přistupovali jsme neutrálně, nehodnotili jsme. (Miovský, 2006, s. 283) V roli výzkumníka jsme se snažili neovlivňovat informanty

a být nestrannými. Přednost jsme dávali tomu, aby se informanti, při kladení otázek cítili příjemně, neboť přirozené podmínky a příjemné prostředí jsou pro úspěšný rozhovor velmi důležité, jak uvádí Miovský. (2006, s. 171) Během rozhovoru jsme nebyli nikým rušeni. Rovněž i jak uvádí Hendl (2015, s. 128) prostředí, v němž se rozhovor koná, má vyvolat pocit bezpečí a pohody. Jen tak byly rozhovory co možná nejvíce autentické. Prioritou bylo jejich pohodlí a dostatek vlastního prostoru, aby se necítili pod tlakem. Snažili jsme se o to, aby nedošlo k jakékoli jejich újmě jak při jeho konání, tak při jeho pozdějším zpracování, neboť výzkum nesmí ohrozit tělesné nebo psychické zdraví zkoumaných jedinců, jak uvádí Hendl. (2005, s. 155) Pozitivní stránkou bylo získání velkého množství dat, informací a relevantních, otevřených vstupů, které byly necenzurované a dokreslily celou podstatu naší práce. Informantům byla dána svoboda odmítnutí, tzn., bylo jim řečeno, že mohou kdykoli ukončit svoji účast ve výzkumu a pokud nebudou chtít, nemusí na nějakou otázku odpovídat k emočně citlivé záležitosti.⁷¹ Výslovný informovaný souhlas informantů jsme si zajistili v písemné formě a přes audiozáznam (nahrávání rozhovorů na mobilní telefon a zařízení MP3). Informovaný souhlas byl sestaven pro podmínky pozorování, nahrávání na mobilní telefon a zařízení MP3, poskytnutí rozhovoru, přístupu ke spisové dokumentaci informantů výchovného ústavu a souhlas s publikováním práce a jejich součástí. Všichni naši informanti souhlasili. Informantům jsme poskytli zpětnou vazbu – informace a na závěr jsme vyjádřili poděkování za věnovaný čas a úsilí. Pokud byla potřeba doplnit nějaké informace vztahující se k předmětu výzkumu a jeho cílům, bylo tak činěno dle konkrétního zjištění a potřeby. Během výzkumu nebyly pořízeny žádné videozáznamy. Získaná data z výzkumné studie jsou zpracována a bezpečně uchována v anonymní podobě, budou publikována pouze v rigorózní práci, příp. odborných časopisech a prezentována na odborných konferencích.

6.3 Limity výzkumu a validita

V souvislosti s daným výzkumem je vhodné zmínit rovněž limity, které omezují přínos práce a mohou být podnětem pro budoucí realizaci dalších prací v této oblasti výzkumu. V přirozeném prostředí je zkoumaný fenomén ovlivňován velkým množstvím různých

⁷¹ Ve shodě se Švaříček a Šed'ová (2007) jsme po výběru zkoumaného případu a stanovení etických kritérií výzkumu případu přistoupili ke skutečnému sběru dat v souladu s etikou výzkumu až po zajištění všech pravidel anonymity.

faktorů. Snahou badatele je reflektovat možná zkreslení, vzniklá zásahem samotných výzkumných metod. Vycházíme z předpokladu, že zkoumání daného procesu v přirozených podmínkách či jinak vytvořené nepřírozené situace může způsobit zásadní zkreslení, znemožňující validní popis a interpretaci nejdůležitějších prvků. Proto jsme vyrazili do terénu a zúčastnili se každodenních situací spolu s dalšími informanty výzkumu. Zúčastněné pozorování se tak pro tento výzkum stalo jednou z využitých technik sběru dat. Vzhledem k tomu, že je kvalitativní výzkum typický svým nízkým počtem účastníků oproti kvantitativnímu, uvědomujeme si, že námi vybraný vzorek nemá stejné vlastnosti, které mají i ostatní mladiství muži v jiných výchovných ústavech. Získané poznatky proto nelze zevšeobecňovat a vztahovat na ostatní mladistvé muže v ČR. Neznamená to však, že se nám podaří podat ucelené jednotné závěry, které by se týkaly škály těchto mladistvých mužů opouštějící výchovné ústavy. Závěry tohoto výzkumu se budou týkat pouze našeho vybraného vzorku. V rámci výzkumu byl vzorek zúžen jen na mladistvé muže, jež byli připravováni na odchod z výchovného ústavu v roce 2018 a 2019, a dále na pedagogické pracovníky, jež na dané pozici pracují dva a více let. Je však třeba zdůraznit, že zúžení výzkumného vzorku bylo od počátku záměrem práce. Každý z informantů měl různé spektrum vlastností, každý prožil odlišnou životní zkušenost, byl jedinečný, což může mít na získané výsledky velký vliv. Informanti, tj. zúčastněné osoby pro výzkum byly vybrány záměrně. Abychom mohli zodpovědně prohlásit, že získaná data jsou skutečně reliabilní, bylo by potřeba zjištěné závěry ověřit některou z kvantitativních výzkumných metod, např. dotazníkovým šetřením na odpovídajícím počtu mladistvých mužů z různých výchovných ústavů v České republice. V rámci našeho výzkumného šetření jsme validitu výzkumu zabezpečovali dlouhodobostí výzkumu, přímým kontaktem s realitou a vcelku rozsáhlým popisem s použitím autentických citátů zkoumaných osob. (Švec, 2009) Rovněž využitím více technik sběru dat přineslo různé pohledy na zkoumaný problém, neboť v různých situacích se prostřednictvím odlišných technik sběru dat nabízel jiný rozměr reality. Validitu výzkumu jsme zabezpečili v rámci našeho výzkumného šetření i tím, že jsme rozhovor s jedním informantem (**IM1**) dělali dvakrát, a to jednou v době zletilosti, v den odchodu ze zařízení a po druhé s odstupem času, a to po třech měsících.

7 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Analýza kvalitativních dat je procesem interpretace a porozumění a to vychází spíše ze schopnosti vidět celek a v něm smysl, kdy znázorněná data jsou vhodným nástrojem pro zpřesnění a korekci závěrů výzkumníka. Analýza kvalitativních dat je považována za prakticky nejobtížnější realizaci studie, jak uvádí Miovský. (2006, s. 219) Sesbíraná data v sobě nesou informace, které jsou v kvalitativním designu zpracovány induktivní metodou, což znamená, že induktivní závěry překračují informace obsažené v datech a je možné pak s pomocí indukce vytvářet obecné zákony. (Švaříček a Šedřová, 2007) V případové studii organizace analýza dat znamená také zpracování empirických dat takovým způsobem, abychom byli schopni nalézt odpovědi na položené výzkumné otázky. Výzkum a samotné rozhovory byly realizovány s jednotlivými informanty a v analýze a interpretaci dat jsou využity jejich konkrétní výpovědi. V rámci případové studie organizace na základě získaných dat z rozhovorů, studií vnitřních dokumentů, pozorování a osobních kazuistik byla provedena celková analýza a získaná data budou postupně interpretována v následujících podkapitolách zaměřující se na jednotlivé okruhy, prostřednictvím kterých jsme zjišťovali, **jak pedagogičtí pracovníci výchovného ústavu a mladiství muži žijící v jednom konkrétním výchovném ústavu interpretují přípravu a připravenost na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy.** Analýza a interpretování dat je úzce provázáno jak s tématem, tak s cíli celého našeho výzkumného šetření.

7.1 Otevřené kódování vytváření trsů

Při analýze dat jsme vycházeli z metodologie Miovského (2006) a pro tento účel vybrali **metodu vytváření trsů**, která dle našeho mínění nejlépe postihuje námi nashromážděná data, a která slouží obvykle k tomu, abychom seskupili a konceptualizovali určité výroky do skupin, např. dle rozlišení určitých jevů, případů atd. Tyto skupiny (trsy) by měly vznikat na základě vzájemné podobnosti mezi identifikovanými jednotkami. Tímto procesem vznikají obecnější, induktivně zformované kategorie, jejichž zařazením do dané skupiny (trsu) je asociováno s určitými opakujícími se znaky apod. Každý trs (kategorie) má určité vlastnosti. Vlastnosti zastupují znaky nebo charakteristiky náležející kategorii. Základní princip metody vytváření trsů je postaven na srovnávání dat a má dimenzi určité hierarchie, neboť v ní prostřednictvím kategorizace zvolených základních jednotek vytváříme jednotky obecnější. (Miovský, 2006, s. 221) „Metoda vytváření trsů slouží obvykle k tomu, aby-

chom seskupili a konceptualizovali určité výroky do skupin, např. dle rozlišení určitých jevů, místa, případů atd.⁷² Trsy byly vytvářeny na základě tematického překrytu - významové podobnosti. Tuto podobnost zajistila osa pomocí polostrukturovaných rozhovorů doplněná o odpovědi informantů i z jiných fází rozhovorů. Polostrukturovaný rozhovor nám tak umožnil nashromáždit dostatečné množství výpovědí pro naplnění trsů z oblastí, k nimž směřovaly naše výzkumné otázky a zároveň nám umožňoval se zaměřit i na oblasti a trsy nové, které během rozhovoru přirozeně vyplynuly. Získané informace z pořizovaných rozhovorů byly zaznamenány na nahrávací zařízení (mobilní telefon a MP3 zařízení). Data byla uložena jako soubor v počítači, zálohována do stolního počítače a na flesh disk. Tímto způsobem byla data zafixována a získané záznamy byly uchovány pro další práci. Zvuková nahrávka rozhovorů je přepsána bez úprav, tzn., doslovně tak, že písemný přepis obsahuje hovorové výrazy informantů, pomlky a citové projevy (např. smích), což, jak se domníváme, podtrhuje autentičnost jednotlivých rozhovorů. Při převedení těchto rozhovorů do písemné podoby neboli transkripce byl taktéž zachován dialekt daného informanta. Zbývající rozhovory jsou zapisovány selektivně, tj. je přepsáno to, co použijeme v analýze. Každý rozhovor byl jiný a provedené rozhovory byly poté přepsány do textové podoby prostřednictvím programu Microsoft Word. Všechny jednotlivé rozhovory jsme si pak důkladně přečetli. Provedli jsme transkripci rozhovorů, která je podle Hendla (2005, s. 208) pro podrobné vyhodnocení rozhovoru podmínkou. Použili jsme dle Miovského (2006, s. 206-207) kontrolu transkripce opakovaným poslechem. Jedná se o jednoduchou techniku, kdy po dokončení přepisu či lépe s určitým časovým odstupem po jeho ukončení procházíme záznam znovu (i vícekrát) a porovnáváme původní záznam s jeho transkriptovanou podobou. Získaná data byla analyzována pomocí otevřeného kódování vytvářením trsů. Následoval rozbor trsů a výsledky výzkumného šetření zastřešovala interpretace získaných dat. Krok za krokem z kódů vznikaly trsy, které shromažďovaly kódy s konkrétní podobností.

⁷² Tyto skupiny (trsy) by měly vznikat na základě vzájemného překrytí (podobnosti) mezi identifikovanými jednotkami. Tímto procesem vznikají obecnější, induktivně zformované kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny (trsu) je asociováno s určitými opakujícími se znaky, určitým charakteristickým uspořádáním atd. Společným znakem takového překrytu může být například tematický překryv, tj. když vyhledáváme ve výrociích osob takové pasáže, které se týkají jednoho úzce ohraničeného tématu. Jinou variantou může být prostorový překryv, kdy cíleně vyhledáváme popis všech událostí, které se odehrály na určitém ohraničeném prostoru. Podobně pak lze postupovat dále například hledáním časového překrytu (události se odehrávají opakovaně ve stejném čase), personální překryv (události se odehrávají za určité konstelace osob) atd.“ (Miovský, 2006, s. 221)

Otevřené kódování je základní analytická technika ke zpracování dat a provádí se v momentě, kdy výzkumník začíná pracovat s daty. (Strauss a Corbinová, 1999, s. 40)⁷³ Z přepsaných rozhovorů jsme vytvořili jednotlivé kódy, kterým jsme přiřadili konkrétní označení.⁷⁴ Po získání všech kódů, jsme vytvořili jejich seznam, na základě kterého byly přiřazeny k jednotlivým trsům. Kódy byly do těchto trsů zařazeny v rámci jejich podobností či souvislostí. Během analýzy kvalitativních dat jsme prováděli činnosti jako přepis rozhovorů, segmentování na jednotlivé části, kódování⁷⁵, kategorizaci, zkoumání vztahů mezi trsy a interpretaci dat.⁷⁶ Základem kódování je rozebrání a konceptualizace údajů. Ve výzkumu je důležité kódovat „řádek po řádku“, slovo od slova, tzn. přepsané rozhovory rozebrat na významové části a postupně seskupovat pojmy, jež nám budou sloužit pro tvorbu trsů. (Gulová, 2013, s. 48) Pracovali jsme s „papírovou“ verzí a jako techniku úprav a přípravy dat pro analýzu jsme použili barvení textu, jak popisuje Miovský (2006, s. 211).⁷⁷ Výsledkem otevřeného kódování je vytvoření trsů, ze kterých vychází další fáze analýzy, a proto se budeme dále věnovat detailně jejich interpretaci. V textu budeme uvádět i komentáře jednotlivých informantů, které nejvíce charakterizují dané téma. Interpretace uvádíme v původním znění (citované formě), to znamená, že u jednotlivých výroků nebudeme upravovat gramatickou ani stylistickou formu. Citace psané kurzívou a ohraničené uvozovkami znamenají doslovné výroky jednotlivých informantů.

Kvůli přehlednosti a s ohledem na výzkumné otázky jsme některé třídy pojmů a kódy musely vynechat, protože neodpovídaly výzkumnému problému. V některých případech se mohou překrývat a zařazení významových jednotek, jejich kódování a následné zařazení do trsu může být sporné. V následujících podkapitolách uvádíme na základě analýzy získaného materiálu v rámci interpretovaných dat zvlášť u mladistvých mužů a zvlášť u odborných pracovníků jednotlivé trsy. Výsledkem je celkem devět trsů obsahující jednotlivé kódy. Podrobnou analýzu výsledků předkládáme v následujících podkapitolách.

⁷³ Cílem je hledání opakujících se pravidelností v jednotlivých odpovědích informantů a to tak, že se ke každé otázce stanoví příslušná kategorie a poté kód, popř. jejich soubor. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211)

⁷⁴ Dle Švaříčka, Šedřové (2007, s. 211), může být jednotkou kódu slovo, sekvence slov, věta či odstavec.

⁷⁵ Kódování se skládá s mnoha operací, na základě kterých jsou informace rozebírány a poskládány novým způsobem. Textu, který analyzujeme, přiřadíme specifický kód, který nejlépe charakterizuje problematiku dané části textu.

⁷⁶ Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 39, 52) je třeba jednotlivé rozhovory kódovat a pomocí kódování jsou získané údaje rozebrány, kategorizovány a poté opět složeny novými způsoby.

⁷⁷ Švaříček a Šedřová (2007, s. 213) označují metodu papír a tužka a metodu barevného značení.

7.2 Interpretace výsledků výzkumu u mladistvých mužů

V této podkapitole se zaměříme na interpretaci výsledků vzešlých z výzkumného šetření. Výpovědi informantů dokládáme autentickými výpověďmi. V rámci analýzy sesbíraných dat jsme jednotlivé kódy přiřazovali na základě významového překryvu k jednotlivým trsům (kategoriím). Takto jsme získali akcentované **čtyři trsy (kategorie)**. Trsy jsme pojmenovaly na základě pojmů, které se v nich objevovaly, a které byly pro danou kategorii specifické, tzn. pro jejich názvy, jsme zvolily vyjádření informantů, které nejvíce odpovídaly obsahu.

7.2.1 TRS: Vzdělání „kvůli papírům“

Mladistvé muže je třeba motivovat ke studiu a hlavně k jeho zdárnému dokončení, čehož ale nelze dosáhnout u mladistvých mužů, kteří jsou dlouhodobě na útěku, a profesní příprava u nich neprobíhá. Všichni z informantů (**IM1-IM5**) zařazených do výzkumu si udrželi místo v běžném vzdělávacím systému, i když někdy jim to dělalo velké potíže, úspěšně složili závěrečné zkoušky a získali tak výuční list.

Tabulka 9 Trs: Vzdělání „kvůli papírům“

Kód	Výrok
motivace a vůle	<p>IM1: „Jasně, že mě to baví. Cigáni vždycky makaj s lopatou a krumpáčem. Baví ma to s lopatou.“</p> <p>IM4: „Takže oni chtěou mi pomoct s něčím, nebo jako s kurátorem. Bavil jsem se včera se všema, poseděli jsme včera v klidu, chtěou, abych si hlavně dodělal školu, souhlasil jsem, že by to šlo, že bych jezdil co měsíc, protože bych to ani nezvládl chodit do práce a dělat školu, takže je to složité, ale nějak to půjde.“</p> <p>IM5: „Snažím se psát a snažím se připravovat na ty zkoušky.“</p>
spokojenost	<p>IM1: „Jo, a tady se mně líbí, že nám učitelé vše vysvětlíjou, že neřvou na mně. Řeknu, paní učitelko, vysvětlete mi to a ona řekne, že jo.“</p> <p>IM2: „Tak my tady máme střední školu, tam jsou výuční obory, které vlastně, jeden je dvouletý, ten je stavební práce, tam se učíte, jak postavit zed' třeba nebo omítat zed' nebo takové věci a já jsem vlastně v oboru stavební práce, to je dvouletý, jsem spokoje-</p>

	<i>ny. Pak je vlastně tříletý obor strojírenské práce a tam se učíme technologické vlastnosti materiálu, jak uřezat materiál, jak zpracovat kov a různé, a třetí obor je cukrář, ten je na dva roky.“</i>
ochota pedagogů	<p>IM2: <i>„Je tady celá řada pracovníků, kteří nás celou dobu připravují. Tak inspirují nás tím, že třeba mám se učit, pomáhají nám se učit, zkoušejí nás z toho tématu, pomáhají nám děla domácí úkoly.“</i></p> <p>IM2: <i>„Tady jsou docela milý, jsou ochotní pomoci, ale to je tak, že jak se k nim chováte, k těm pedagogickým pracovníkům, tak oni se budou chovat k vám.“</i></p>
pomoc	IM1: <i>„Tak jako, nevím. Připravuje mě tak, že je tu možnost se učit, učijou se se mnou dost, snažijou se. Ve škole mě taky učí, nevím, snažím se i já když se mi chce, ale většinou se mi chce, někdy zase ne.“</i>
dokončení studia, výuční list	IM2: <i>„Já to dělám hlavně kvůli papírům, ať mám něco. Dneska se bez papírů nikam nedostanete skoro. A takto nějak funguje.“</i>
opora v pedagogovi	IM1: <i>„Tak díky paní vychovatelce, se kterou jsem se rád učil, jsem dokázal se vyučit. Ale učil jsem se vždycky jen s ní. Věděla jak na mě. Řekla: Ser na to, pojd', podíváme se na to za chvíli.“</i>
lehčí studium	IM3: <i>„Nevím jako že, že se tady člověk vyučí snáz, jsou tu speciální pedagogové, vystudovaní, vědí, co to tady s těma lidma dělá a jak dělat, když jim rupne v bedně. Tady jsou lidi chytřejší a vzdělanější než někde jinde.“</i>
volnost	<p>IM1: <i>„Dávali nám hodně volna, času.“</i></p> <p>IM4: <i>„Je to tady takový volnější a tak, netlačijou na vás a když vám řekne tak ho i sám poslechnu.“</i></p>
zájem	<p>IM1: <i>„Mám zájem se vyučit. Když jsem byl ve Veselíčku, a fakt jsem nevěděl nic a paní učitelka na mě řvala, tak na co jsme ve škole? Abychom se něco naučili.“</i></p> <p>IM4: <i>„Já jsem v oboru cukrář, oni tady nemajó cukráře, takže jezdím až za Ostravu, za Opavu. Je to docela daleko, Ostrava, Opava, Velké Heraldice, nejezdím každý den, né já to mám vzdá-</i></p>

	<i>lené, já tam můžu jezdit co půl měsíce, co měsíc, mám to domluvený s panem ředitelem, takže jezdím tam tak.“</i>
fantazie, další studium	<i>IM3: „No tak já vstanu, žee, v šest hodin a je to tady jako takový půl na půl, že půl dne praxe a půl dne škola. Vzdělávají nás v obouch stránkách. Učitelé jsou v pohodě, vychovatelé mě připravují taky. Rád bych se zmínil, že mě dali tu možnost, protože víjou, že mám plán a náhled do budoucna, tudíž mě chtěou podpořit s tou civilní školou. Protože víjou, že být tady do dvaceti let a studovat je blbý, abych to zkusil tam na svých nohách.“</i>
priority	<i>IM3: „Ted'ka procházím na trojky, moje priorita je dokončit druhák, zvládnout prázdniny bez problémů, abych mohl studovat, abych šel na civilní školu pak, aby mě vyšel intr a aklimatizoval se venku.“</i>
systém	<i>IM3: „Podle mě ústavy už nejsou, jak bývaly, měly by být tvrdší. Já sám mám své priority a odpoledne už mám klid, vycházka. Občas je tu nějaká bitka. Škola je povinnost a odpoledne mám klid, jsem tady spokojenej, občas můžu jít aj ven.“</i> <i>IM4: „Hlavně říkám, že ten člověk musí chtít jít, nesmí jak kdyby se uzavřít, ale chtělo by to tady prostě spíš samostatnost, soustředit se na tu samostatnost, osamostatnit ty děcka, oni chtěou něco, ale ty to uděláš, ale je to jako daný zákonem, takže ty nemůžeš to prostě udělat. Já jsem to říkal spoustu vychovatelům. I v ostatních domovech i v SVP.“</i>

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Pro tento věk je charakteristická menší motivovanost ke vzdělání. Mladiství muži jsou ve věku, kdy pro ně škola není nic důležitého. Mladiství muži dosahují nižšího vzdělání. Jedná se o obory zakončené výučním listem. Volbu studijní dráhy mladistvých mužů ovlivnilo několik faktorů. Především sem můžeme zařadit problémy mladistvých mužů s chováním, protože kvůli těmto problémům se dostali do výchovného ústavu a museli si vybrat z nabídky učebních oborů, která při výchovném ústavu je často velmi omezená. Proto se může ke školním neúspěchům přidat i nespokojenost s vybraným učebním oborem. Dále sem můžeme zařadit také rodinu mladistvých mužů, která ovlivnila jejich studij-

ní dráhy. Užitečnost vzdělání vidí mladiství muži především v dobrém uplatnění na trhu práce a tím i lepší budoucnosti. K tomu mladiství muži dospěli na základě zkušeností z rodiny, kdy u své rodiny viděli, jak je těžké najít si práci. Motivace mladistvých mužů ke vzdělání se postupem času vyvíjela, zatímco na základní škole byla jejich motivace nízká, vzhledem k jejich problémům s učením, ve výchovném ústavu se jejich motivace ke vzdělání zvýšila. Ke zvýšení motivace byly uváděny faktory jako vidina dobré práce, pracovního uplatnění, ale také dalšího vzdělávání. Významným motivem se tedy zdálo být dokončení učebního oboru a získání výučního listu. Mladiství muži předpokládají, že pokud učební obor dokončí, budou si lépe hledat práci. Byl patrný názor mladistvých mužů, že se vzděláním jde v dnešní době všechno lépe. Mladiství muži chtěli učební obor dokončit, aby to dokázali své rodině, aby jim ukázali, že jsou schopni tento obor zvládnout a tím dokázat, že na to mají. Zde se ukázalo paradoxní, že právě rodinám na vzdělání mladistvých mužů nezáleží. Patrný byl také motiv dokázat sám sobě, že v životě mladiství muži něčeho dosáhnou a neskončí jen se základní školou a bez práce. Důležité je také uvést, že mladiství muži vnímají úspěch ve škole jako předpoklad pro další vzdělávání. To, že mladiství muži vnímají vzdělání a úspěch ve škole jako důležité předpoklady pro jejich budoucnost, vidíme jako velmi pozitivní zjištění. V důsledku úrovně získaného vzdělání se tito mladiství muži obvykle uplatní na nízko kvalifikovaných pracovních pozicích pomocného charakteru, jako jsou pomocné cukrářské práce, výkopové práce či strojní výroba.

7.2.2 TRS: Hledání práce

Mladiství muži opouštějící výchovné ústavy jsou mnohdy označováni jako osoby ohrožené sociálním vyloučením. Pro úspěšnou integraci člověka do společnosti je nezbytné primárně nalézt zaměstnání a ubytování. Mladistvým mužům, kteří opouštějí výchovný ústav dovršením osmnácti let vzděláním bez maturity, nebo dokonce bez dokončené profesní přípravy se zaměstnání nehledá snadno. Pro začlenění do společnosti a získání zaměstnání jsou důležité sociální kontakty, které jsou u těchto mladistvých mužů omezené, někdy i zcela chybí. Jednotlivé problémy se na sebe poté nabalují jako sněhová koule a mladiství muži se tak snadno mohou dostat do pozice sociálně vyloučeného. Aby se předcházelo této situaci, je potřeba mladistvé muže z výchovných ústavů intenzivně připravovat na odchod ze zařízení a na jejich samostatný život.

Tabulka 10 Trs: Hledání práce

<i>Kód</i>	<i>Výrok</i>
vyhledávání na internetu	IM5: „ <i>Tak třeba se dívají se mnou na nabídky, co je výhodné a co je nevýhodné a takové.</i> “ IM5: „ <i>Třeba píšou emaily, nebo to za mě vyřizují a takový.</i> “
vůle	IM1: „ <i>Už nejsem takový smrad, zmrv, prostě to se mnou mistr odborného výcviku umí a snaží se mě toho, co nejvíc naučit a já chci, mám vůli, víte paní?</i> “ IM3: „ <i>Lidi sem přicházejou až už je pozdě, hodně ti tady ale daj, spravijou vás tady, musí ale chtít člověk sám. Já jsem chtěl z padesáti na padesát.</i> “ IM4: „ <i>Co důležitý, tak sám chtít, jít do toho života a prostě jim říct, že by to stejně přišlo.</i> “
samostatnost	IM4: „ <i>Sám si hledám práci, úplně sám, takže jsem samostatný člověk, nepotřebuju pomoc nikoho.</i> “ IM5: „ <i>Tak hledám si nějaké nabídky, píšu všem, když nepíše paní sociální, tak píšu já, jako ty emaily.</i> “
obava (selhání zaměstnání, problémy s prací)	IM3: „ <i>Když budu vědět, že je to špatný, tak si říct tomu špatnému ne- flašce, pervitinu.</i> “ IM2: „ <i>Mám obavy, že se nakonec naskytnó problémy s prací.</i> “
pomoc	IM1: „ <i>Jo, to jo, mám práci. U strejdy budu dělat zedničinu. Ten dělá zedničinu, budu chodit do Zlína.</i> “ IM2: „ <i>Třeba, když mi pomáhají s tím, co mám dělat, tak se cítím lépe, že jo. Že vím, že v tom nejsem zatím sám a že mi můžou jakkoliv poradit, zeptám se na něco a oni mi odpoví takhle kladně a potom vím, jak to bylo.</i> “ IM5: „ <i>Jako takhle, pomáhají mě tam volat a takový.</i> “ IM5: „ <i>No to životopis pomohla napsat sociální pracovnice.</i> “
peníze, plat	IM1: „ <i>Aji minulej týden jsem dělal a vydělal jsem si dvatisícdevětšestkorun a dvaapůltisíce.</i> “
pomoc školy	IM2: „ <i>No, tak máme ve škole k tomu zvláštní obor Svět práce a</i>

	<p><i>tam se učíme, jak funguje smlouva, jak udělat motivační dopis, jak udělat životopis anebo cokoliv takového probíráme v tomto.“</i></p> <p>IM3: „Učijou mě tady, vzdělávají v tom mém oboru zámečnick, abych věděl, co mám od života chtít a takový. Dávají mě možnost udělat si tady svářečský kurz, což můžu dělat další povolání a byl by to i můj sen, vzhledem k mojí minulosti. To by nebylo špatný, a kam jsem se dostal, no když si vezmu jaký jsem byl a kam jsem se dostal.... Furt mám možnost se nějak vzdělávat, tudíž to je pro mě velký plus.“</p>
brigády	<p>IM1: „Jo, jo, jo, chodím aji na brigády. Musím, když je mamka sama.“</p>

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Mladiství muži se na svoje budoucí povolání připravují ve výchovných ústavech. Po nabytí zletilosti a odchodu ze zařízení je nutné, aby si našli zaměstnání, které je bude v dalším samostatném životě žít. V ojedinělých případech někteří mladiství muži dostávají pracovní nabídky již v době svého pobytu v zařízení výchovného ústavu. Z řad odborných pracovníků výchovného ústavu by měla být maximální podpora a pomoc při hledání zaměstnání ještě dříve, než mladiství muži výchovný ústav definitivně opustí. Pokud tomu tak není a mladiství muži odchází např. do své původní rodiny, musí se evidovat na úřadu práce. Je nutné si uvědomit, že se vracejí do prostředí se špatným vlivem a nedostačujícími podmínkami pro jejich další vývoj. Často se stává, že motivace najít si zaměstnání se postupně vytrácí a mladistvý muž se přizpůsobuje prostředí, ve kterém žijí jeho rodiče. Jestliže mladiství muži odcházejí do jiných zařízení, jako např. dům na půl cesty, není potřeba tak rychle jim shánět zaměstnání. Klienti domů na půl cesty si většinou nacházejí zaměstnání v blízkosti zařízení, kde žijí, za pomoci sociálních pracovníků. Nicméně příprava mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu je u různých mladistvých mužů a v různých typech výchovných ústavů jistě rozdílná. V představách mladistvých mužů o své budoucí profesi se však objevili i vyšší cíle a to v podobě OSVČ.

7.2.3 TRS: Hlavně nebýt „na ulici“

Je důležité, aby otázka budoucího života byla s mladistvými muži řešena v dlouhodobém předstihu. Zajištění bydlení pro mladistvé muže, kteří opouští výchovný ústav, je nejdůležitějším úkolem pro odborné pracovníky, kteří zhruba půlroku před plánovaným odchodem

mladistvého muže ze zařízení, řeší s mladistvými muži otázku bydlení. Výchovný ústav je zodpovědný za to, aby mladistvý muž odešel z výchovného ústavu někam, kde bude mít odpovídající zázemí. Jako v každé oblasti lidských aktivit, i v takových situacích záleží na lidech a na tom, jak se k problému postaví. Pokud je to možné a vhodné pro další vývoj mladistvého muže, uvažuje se o návratu do původní rodiny, jako o první možnosti. V případě, že mladistvý muž uvažuje o návratu do své původní rodiny, je nutné pečlivě zvážit, jaký dopad tento návrat na něho bude mít. Přestože tato možnost většinou nebývá ideální, bývá mezi mladistvými muži opouštějící výchovný ústav nejčastěji využívaná. Vždy je však vhodnější, když má mladistvý muž po odchodu z výchovného ústavu zajištěnou práci a bydlení, byť třeba přechodného charakteru.

Tabulka 11 Trs: Hlavně nebýt „na ulici“

<i>Kód</i>	<i>Výrok</i>
aktivita sociální pracovníce	IM2: „ <i>Od toho máme vlastně sociální pracovníci, ona je strašně šikovná. To když máte pokutu a chytnete ju někde venku, tak vy ju přinesete sem a ona vám poradí, jak ji zaplatit.</i> “
spokojenost	IM5: „ <i>Tak já nevím, já jsem tady spokojenej, lepší než být na ulici.</i> “
obava, strach z budoucnosti	IM3: „ <i>Po těch patnácti měsících jsem zrozmněl, stoupl mě to do hlavy, už vím, co je dobrý a špatný. Nevím, co bude venku, bojím se, budou dva měsíce prázdnin, hodně je to o tom si vše naplánovat, být s přítelkyní, najíst se, posilovat a najít si věci, co mě budou posunovat.</i> “ IM4: „ <i>Spíš se těším, nebojím se budoucnosti.</i> “ IM5: <i>Tak hlavně střechu nad hlavou a nějakou práci.</i> “
pomoc	IM2: „ <i>Ano, vařím si tu. Jsem vlastně na předvýstupní skupině, to je oddělené bydlení, a je to pro ty lidi, kteří už fakt jakože mají naději, že už půjdou pryč a tam se vlastně učíte, jak žít sám. Takže si vaříte, perete si, uklízíte si celý byt, co tam je a vlastně staráte se sama o sebe.</i> “ IM3: „ <i>Občas pan ředitel a etopedka projednávají, furt se mě třeba ptaj, jestli jsem nezměnil svůj názor, jak budu studovat, oni</i>

	<p><i>vidí, že to tak chcu. Furt mě povzbuzujou, a furt mě nabízejí různé věci, dovolenku, pomoc, navrhuji peněžní odměnu, vše mi zařídijou i ubytovnu. Já jim ale říkal, že nechci na ubytovnu, ale na intr.“</i></p> <p>IM5: „Snaží se mi všechno zařídit, ve všem mi jako by vyhovět, to samé aj já jim, když mě požádaj, tak jim vyhovím, tak nemáme mezi sebou žádný problém, kdykoliv mi pomůžou.“</p>
samostatnost	<p>IM2: „Já se momentálně cítím skvěle jako připraven na ten samostatný život. Tady je vlastně ještě jedna skupina, to je zvýhodněná skupina, je to první skupina, a ta vlastně připravuje lidi jak vařit, uklízet, a takové věci. Tam jsem se naučil vařit a potom to ž šlo samo. Potom jsem už šel na to chráněné bydlení a začal jsem vařit cokoli, co jsem si řekl, že si uvařím, tak jsem si našel recept a podle toho jsem si uvařil.“</p>
výbava do domácnosti	<p>IM4: „Jo, jako koupí výbavu do bytu.“</p>
komunikace	<p>IM5: „Povídají si se mnou jak to bude, co a jak můžu čekat třeba.“</p>
finanční výpomoc	<p>IM2: „No, tak zajišťuje mi při odchodu peněžní částku nebo mi zajišťuje oblečení.“</p> <p>IM5: „Zaplatí mi jeden měsíc a zbytek celý rok, půlku, je to jeden projekt, jakože pro chovance z výchovného ústavu.“</p>
možnosti bydlení	<p>IM1: „Jo, zařídili mi Dům na půl cesty, ale nepůjdu tam, asi, protože taťku (poz. badatele – nevlastní otec, kterému tak říká) měli pustit z kriminálu, ale nepustili. Bude tam ještě rok a mamka je sama, tak jsem si řekl, jdu domů, pomáhat mamce. Ještě uvidím.“</p> <p>IM2: „Když bych třeba neměl kde být, tak mi zajišťujou Dům na půl cesty, nebo ubytovnu, kam budu chtít. Takže po materiální části i po bydlení mi to jistí.“</p> <p>IM3: „Kdo má osmnáct, nebo jako že, kdo má před výstupem, jak to říct. Tak třeba je to takový různý, jak to říct, to správný slovo, je tady možnost studovat, nebo platijou tři měsíce ubytovnu, ať máme takový nějaký krok, že se můžeme aklimatizovat ven, jako</p>

	<p><i>ne že nás nevykopnou ven do bahna nebo nám dají peněžní odměny, nebo peníze na oblečení, jako, že jsem byl zavřenej tak tady máš nějaký peníze a tak.“</i></p> <p>IM4: <i>„Tak zatím mě výchovný ústav připravuje dobře, sice budu chvílku bydlet u přítelkyně, budu si hledat nějakou práci, a budu si zjišťovat co a jak, jak vám to mám popsat, budu prostě u přítelkyně na tři měsíce aspoň to říkala, než si najdu nějakou práci.“</i></p> <p>IM5: <i>„Dají mě tady, teda tam byt, protože doma to nemám nejlepší, nemám kde být, snaží se mě najít byt i práci.“</i></p>
sociální dovednosti	<p>IM1: <i>„Tak připravujou mě dobře. Naučil jsem se vařit, pečovat o sebe umím, naučil jsem se vstávat do školy, slušné chování mě naučili.“</i></p> <p>IM1: <i>„Naučil jsem se tady ovládat. Byl jsem dost agresivní. Tu agresivitu mám po tatkově. Ale tady mě sklidili, vědí, jak na mě.“</i></p> <p>IM1: <i>„Učijou nás, jak se máme chovat, hygiena, chodíme na úřad práce, čisté oblečení, prát a tak.“</i></p> <p>IM2: <i>A vlastně občas tady bývají takové, jak se tomu říká, úklidy, jakože se učíme uklízet a takhle, aby bylo všechno čisté a bylo to v pořádku.“</i></p>

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Rodina je nejdůležitější součástí lidského života. Zde se tvoří hodnoty, rýsují postoje a postupně děti přebírají role svých rodičů, pokud však rodina funguje a plní svou funkci, která je velmi důležitá pro zdravý vývoj dítěte. U mladistvých mužů se objevila určitá bariéra v podobě strachu z budoucnosti a to především z toho, jak se dokážou o sebe sami postarat. Mladiství muži se mohou vracet zpět do původní rodiny, příp. širší rodiny. Mezi další možnosti, kam mladistvý muž může po odchodu z výchovného ústavu jít, patří různé ubytovny, ve kterých mladí lidé bydlí v rámci svého zaměstnání, bydlení u přítelkyně nebo dočasné bydlení u kamarádů. V neposlední řadě jsou tu zařízení právě pro jedince odcházející z ústavních zařízení jako např. dům na půl cesty, chráněné bydlení či azylový dům pro muže. Mladiství muži mají také možnost v zařízení setrvat, pokud se soustavně připravují na budoucí povolání, a to na základě písemné dohody (smlouvy o dobrovolném pobytu). Tuto možnost nabízí výchovný ústav mladistvým mužům přibližně šest měsíců

před dovršením jejich zletilosti. V rámci sociálních dovedností jsme narazili i na dluhovou problematiku. Podle vyjádření (IM2): „*Tak dluhy budu mít, záleží, jak je vysoká částka.*“ Kmenový vychovatelé se snaží s dluhy mladistvých mužů pracovat, a to tak, že podle (IM2): „*Třeba když tady máme kapesné, můžeme to platit z toho nebo pasťák nám to může zaplatit a my mu to potom doplatíme.*“ V rámci poskytování kapesného a příjmu z brigád se mladiství muži učí i dluhové problematice, kdy ze svých příjmů splácí své pohledávky, např. náklady řízení, uložené blokové pokuty, výdaje za advokáty apod.

7.2.4 TRS: Ostrov rodiny a další síť

Další trs, který vznikl analýzou sesbíraných dat, je kategorie zaměřená na vztahy s rodinou. Z představ mladistvých mužů o budoucím životě je zjevná hlavně potřeba zázemí, které mladiství muži budou po odchodu z výchovného ústavu pravděpodobně postrádat. Mladiství muži chtějí především svobodu, mít své soukromí, ale také svoji rodinu. Obsahem přípravy na odchod z výchovného ústavu po dobu pobytu mladistvého muže je zahrnout ho do procesu sociální rehabilitace, tzn. udržovat vzájemný kontakt s ostatními členy rodiny a v případě, kdy je mladistvý muž medikován, zajistit návazné psychologicko preventivně terapeutické služby, trénovat dovednosti pro samostatný život. Mladiství muži se po odchodu z výchovného ústavu mohou cítit opuštění a nejistí, proto je potřeba mladistvé muže na tuto situaci dobře připravit. V převážné většině mladiství muži výchovný ústav opouštějí dovršením osmnácti let a mnohdy nejsou dostatečně připraveni se o sebe postarat. Přejít do běžného života není pro ně rozhodně jednoduchý, především jsou odkázáni sami na sebe. Příprava na odchod z ústavního zařízení je velice důležitá. Neměli bychom ale zapomínat na to, že nejdůležitější je tady právě mladistvý muž, kterého tento velký krok čeká. Hlavně on si musí uvědomit podstatu přípravy i svou odpovědnost za vlastní budoucnost.

Tabulka 12 Trs: Ostrov rodiny a další síť

Kód	Výrok
sociální síť	IM3: „ <i>Jo v pohodě, všechno tu máme v ústavu, počítače na každé skupině jeden, tudíž se můžeme střídát, ale tady je možností i telefon a i ve škole to jde, takže máme možnost být dvacetčtyři hodin každý den.</i> “
závislost na rodiči	IM4: „ <i>Připravovanej tak jako zas tak nejsem, jako, že by to šlo</i>

	<i>hned, připravuje mě a spíš pomáhá mamka (pozn. badatele, jedná se o matku jeho přítelkyně) než domov, jsem spíš závislej na mamce, ne na domovu.“</i>
pomoc	<p>IM4: <i>„Tak samozřejmě, když jako nemáte rodinu, nemáte něco, tak oni vypomůžou, pomůžou vám najít bydlení, zaplatí vám měsíční nájem, to jsem se teď taky dozvěděl, koupí vám jak kdyby přípravky do toho bytu, jak kdyby hrnce, pokličky, všechno vám koupí.“</i></p> <p>IM2: <i>„Ano. Snaží se. Pomáhají mi hodně. Pomáhají i se soudama, když jsi něco udělal, tak půjdeš na soud a tam nám pomůžou usvědčit, jestli jo nebo ne, když jste prostě pako, tak to nejde (smích), ale tak jako jo, pomáhají.“</i></p>
spolupráce s rodiči	<p>IM1: <i>„Tady je to království, to říkají všichni, že je to království. Veseličko a Janová to byl přísný režim. Tady mi fakt paní etopedka a paní sociální pomohly narovnat ty naše rodinné vztahy.“</i></p> <p>IM5: <i>„Tak aby právnický narovnali rodinné vztahy, to by mi pomohlo, nebyl bych ze začátku na všechno sám.“</i></p>
kontakt s rodinnými příslušníky	<p>IM1: <i>„Jsem, mamka mi každý den volá, na mobilu su.“</i></p> <p>IM2: <i>„Tak tam vlastně dochází k tomu, že když jedeme na dovolenku, tak vlastně maminka, když má nějaký problém, tak to řekne tady a pedagogický pracovník s tím musí pracovat. A hlavně za podporu paní etopedky, co nás tady to, tak ona se o to hodně stará, ona nám vlastně vysvětluje, jak to máme dělat, poradí nám, když máme nějaký problém v rodině, tak jak ho řešit a pomáhá při kontaktu s tím rodičem.“</i></p> <p>IM2: <i>„Tak já jezdím co 14 dní...“</i></p> <p>IM4: <i>„S rodinou, to nemám žádný problém v kontaktu, když chcu na dovolenku, můžu jet každý den, já tu bydlím devět kilometrů, osm kilometrů ob dvě vesničky.“</i></p>
vztahy s rodiči	IM2: <i>„Někteří kluci mají rodinu, ale prostě nechcú je, tak bohužel nemůžou jít ani ven. Jakože za svými blízkými, kamarády.“</i>

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Mladiství muži, kteří jsou dosud v kontaktu se svou biologickou rodinou, snášejí tyto vztahy bez zbytečných potíží. Vzájemné vztahy jsou většinou loajální a vřelé. Mezi naším výzkumným souborem jsou i tací mladiství muži, kteří ve svých skutečných sourozeneckých a rodinných vztazích vynikají mimořádnou kvalitou, vzájemně se navštěvují. Jako rodina se scházejí na pohřbech nebo svatbách, při výročích a zvláštních příležitostech. Jako sourozenci či příbuzní se vzájemně podporují a stojí při sobě v radostných i smutných situacích, které s sebou přinášejí opravdové a významné vztahy. Většina mladistvých mužů prokázala schopnost navázat dlouhodobé dospělé vztahy. **(IM1)** žije v dlouhodobém partnerském vztahu, má stálou partnerku a již má svého prvního potomka. Přestože se mladiství muži v období adolescence potýkali se značnými potížemi, přesto se snažili pochopit význam a důležitost vztahů a mladiství muži tak prokazují nadání navazovat přátelství. U informanta **(IM1)** se rozhovor prováděl dvakrát. A to jednou v době odchodu ze zařízení, tedy v den jeho zletilosti a podruhé za tři měsíce, s odstupem času. Z rozhovoru s **(IM1)** se dá usoudit, že po odchodu z výchovného ústavu a překonání prvotních nezdarů, je se svým současným životem spokojen. Jak uvedl **(IM1)** chtěl by zlepšit svoji finanční situaci. Domnívá se, že jeho práce není dostatečně finančně ohodnocena. Počáteční nezdary a problémy po odchodu z výchovného ústavu **(IM1)** přisuzuje vlastní neznalosti a neschopnosti adaptovat se na cizí prostředí. Zpětně si uvědomil, že ne vždy se choval správně. Podle **(IM1)** kladně hodnotí to, že „*dodělal jsem si školu a byl jsem zařazen na zvýhodněnou skupinu, což mi ukázalo jaké je to starat se sám o sebe.*“ Dále **(IM1)** uvedl, že přínos vidí v denním studiu ve škole, samostatnost na výchovné skupině, kde si sami vařili a uklízeli a „*nebyli jsme závislí na zaměstnancích zařízení.*“ Přípravenost **(IM1)** vidí v tom, že odešel cestou na zvýhodněnou skupinu, „*naučil jsem se, že pokud si člověk neudělá sám, tak nemá. A strkat jídlo člověku pod nos, taky nikdo nebude věčně.*“ Zpětně **(IM1)** hodnotí možnost dodělat si výuční list a pobyt na zvýhodněné skupině, který ho připravil do samostatného života samostatností. Do školy se podle jeho slov hodně učil, záleželo mu na tom, aby získal výuční list. **(IM1)** kladně hodnotí i vztahy s lidmi okolo něho a motivující přístup vychovatelů a ostatních pracovníků výchovného ústavu. **(IM1)** se domnívá, že způsob přípravy dětí v daném výchovném ústavu je tak, jak má být, „*a kdo ním neprojde, jeho chyba. Školu zdarma nedostane nikdo a nikde,*“ říká **(IM1)**. Dále **(IM1)** uvedl: „*tehdy když jsem byl ve fázi odchodu jsem se cítil připraven začít život... Ano... Cítím velký vděk lidem, co mi pomohli dostat jiný směr... Všem, ať už vychovatelům, učitelům, nebo mistrům.... Dokonce i kuchařky z výchovného ústavu mi dost pomohly...*

No prostě všichni dost dobře.“ Pobyt na zvýhodněné skupině byl pro (IM1) přínosný v tom, že *„na bytě jsem dělal prakticky všechny věci, co dělám teď v reálném životě.*“ Díky výučnímu listu získal (IM1) práci a *„jeden nejmenovanéj učitel mi zařídil mou první práci, díky čemuž jsem se měl od čeho odrazit,*“ dodal (IM1). Kontakt s rodinou (IM1) nevede a ani nehodlá, *„pokud to nebude krajně nutné,*“ sdělil (IM1). Kdyby mohl vrátit čas, využil by nabídku možností aktivit ve výchovném ústavu jinak. S odstupem času si uvědomil, že v mnoha případech měl více využít rad vychovatelů, kteří se mu snažili dobře radit, ale v tu dobu to on tak nevnímal. Jiným zjištěným úskalím u mladistvého muže, který musel v samostatném životě čelit, je počáteční nedostatečná orientace ve vnějším světě. Podle jeho výroku, jsou mladiství muži často zvyklí na prostředí výchovného ústavu a na to, že jim vždy někdo pomáhal, vyřídil nebo zajistil potřebné záležitosti. Mladistvý muž se následně střetl s realitou a zjistil, že není schopen sám řešit vyskytující se problémy, neboť byla na něj přenesena určitá míra zodpovědnosti a díky založení rodiny se musel naučit hospodařit s penězi.

7.3 Interpretace výsledků výzkumu u pedagogických pracovníků

Během analýzy sesbíraných dat jsme z jednotlivých kódů vytvořili **pět trsů (kategorií)**. Tyto jsme pojmenovali na základě pojmů, které se objevovaly ve výpovědích informantů a které byly pro danou kategorii specifické.

7.3.1 TRS: Priorita získat vzdělání

Stěžejní oblastí je profesní příprava mladistvých mužů ve výchovném ústavu. Proces přípravy mladistvého muže na odchod z daného zařízení začíná ve chvíli, kdy je plně adaptován na ústavní podmínky daného zařízení a má vypracovaný individuální plán, ve kterém jsou stanoveny první cíle podpory a péče. Příprava na odchod z výchovného ústavu poté probíhá po celou dobu, kdy je mladistvý muž umístěn do výchovného ústavu. Její průběh je upravován právě vzniklým individuálním plánem a je ukončen dnem odchodu mladistvého muže z výchovného ústavu.

Tabulka 13 Trs: Priorita získat vzdělání

<i>Kód</i>	<i>Výrok</i>
motivace ke vzdělání	IP4: <i>„Naší prioritou je, aby se všichni žáci vyučili. Aby všichni ze zařízení vyšli s výučním listem.</i> “ IP1: <i>„Na skupině s nimi píšu domácí úkoly, zkouším je.</i> “

IP3: „V době osobního volna, někteří kluci využijí počítač, jiní se opravdu připravují do školy. Odpoledne projdeme školu, podle zápisů v programu EVIX plníme případné úkoly do školy.“

IP6: „Před závěrečnými zkouškami, zkoušíme nácvik zkoušek na nečisto. Vychovatelé se s nimi učí. Učitelé jim připravují podklady k vypracování otázek na zkoušky.“

IP5: „Snažíme se každého chlapce motivovat a vtloukat mu do hlavy důležitost vyučení se. S obtížnějšími chlapci, co mají ADHD pracujeme více do hloubky.“

IP2: „Ti kluci musejí především chtít, a já mám zrovna to štěstí, že ve své skupině mám fakt chlapce, kteří se chtějí vyučit. Makají a školu nepodceňují.“

IP4: „Co tady ještě děláme ta motivace, aby se vyučili vždycky tady, říkám to těm klukům když to mají pár měsíců do konce, tak vždycky je lepší dělat ty zkoušky tam, kde jsem se připravoval, protože já přesně vím, co se učí a každé ŠVP je jiné a závěrečné zkoušky se vlastně dělají podle jednotného zadání a bohužel pro ně nevychází rámcový vzdělávací program no a to zadání vychází z ŠVP, takže jestliže ŠVP si tvoří ta škola a dá tam něco svého a pak se to objeví u závěrečných zkoušek tak to nemusí korespondovat s tím, co děláme my.“

IP1: „Motivování jsou ti chlapci, nebo nejlépe jsou motivováni ti, kteří se dali na obor vlastně dělník a pro všechny naše chlapce je největší motivace peníze a to je stejné jako u všech ostatních lidí, jakože práce pro peníze.“

IP2: „Motivace spočívá v tom, že chlapci pokud se vyučí, dostanou výuční list, na základě kterýho potom ještě seženou práci a v případě, že mají výuční list a jsou nějakí nebo do budoucna uvažují o práci na živnostenský list, tak mají možnost to udělat prostě bez výučního listu, nemají nárok získat živnostenský list, ale ono je to těžké, protože oni pokud jsou tady v ústavu a jsou mladiství, tak si to vůbec neuvědomují. Uvědomují si to až později, až z tady odejdou a potom někteří zpětně mají ještě

	<p><i>zájem udělat si zkoušky, aby získali výuční list.“</i></p> <p>IP6: <i>„Tak tam nabízíme dva učební obory a obvykle se snažíme ty děti motivovat k tomu, aby když od nás odchází do zletlosti měli ten učební obor hotový, někdy dokonce tady máme, protože máme tady i tři letý učební obor, ten děti málokdy stihnou v průběhu ústavní výchovy, takže dost dětí v tom tří letém učebním oboru u nás zůstává na dohodu a dodělává si vlastně učební obor na dohodu většinou na tom chráněném bydlení.“</i></p>
snaha	<p>IP4: <i>„Ale co bych řekl ještě k té motivaci, v podstatě snaha v nás je, aby odborný výcvik probíhal u sociálních partnerů. Není to myšleno tak, že jsou u nějakých zaměstnavatelů, kde se normálně chodí do fabriky tak jak to je na nějakých těch školách, ale aby opravdu dělali reálné práce, aby fungovali, jo prostě. Pro ně dobré na peníze, pro nás dobré ten věk, že vytvoří něco, co k čemu slouží, že udělám já nevím něco na zastávce, že udělám někde chodník, upravím kanál, že ty lidi z okolí vidí, a nejsou to jen ti v uvozovkách šmejdi z pastáku.“</i></p> <p>IP3: <i>„U nás se snažíme dítě dostat až k závěrečným zkouškám učebního oboru i přes nedokonalost vědomostí a pochopení učiva. Což se domnívám, že není dobré.“</i></p>
úspěch	<p>IP4: <i>„Takže už samotný ten průběh se snaží, aby prostě poznali nebo zažili nějaký úspěch a aby po nich byl viděn nějaký výsledek, takže to už беру jako nějakou motivaci a i k tomu, aby se prostě doučili od začátku tím průběhem. Aby je to prostě bavilo, aby věděli, že to není prostě všechno špatný, že můžou si něco vytvořit, můžou si něco vydělat.“</i></p> <p>IP2: <i>„Daří se to dobře, čehož výsledkem je, že chlapci, kteří mají zájem a neutečou před skončením dovršení osmnácti let, což se stalo pravidelně a jdou k závěrečným zkouškám, tak zatím za celou dobu třinácti, patnácti let pouze jeden chlapec neudělal zkoušky a to z toho důvodu, že neměl zájem je udělat.“</i></p>
podpora výchovy	<p>IP4: <i>„Spíš tak jak jsem řekl, je ta spíš ta doména té školy, ta výchova, v té výchově je spíše podpora v té přípravě na vyučování a</i></p>

	<p><i>na nějaký takový, jinak samozřejmě nějaké pohovory lidí s tím se bavijou i ti vychovatelé a podobně se určitě bavijou s klukama co bude, jak bude že jo, jestli mají představu o životě, kam budou směřovat a podobně, to určitě je běžné předpokládám, a určitě a takto se chlapci baví určitě i při nějakých pohovorech, určitě každodenně se s nimi baví, takže tohle téma tam také zaznívá.“</i></p>
pohovory	<p>IP4: <i>„Samozřejmě ty pohovory k tomu, že je to potřeba, že ten papír je dobrej že teďka zaměstnají každého, protože nabídka převyšuje ty možnosti, to všechno dělám.“</i></p>
nízký stupeň vzdělání	<p>IP3: <i>„Také je problém věku, kdy se dítě dostane do zařízení. V případě, že by podstupovalo delší dobu resocializace, což se zde neděje a pokud by docházelo ke správnému rozdělení, dle řádné diagnostiky dítěte, mohlo by procento úspěšnosti ve vzdělávání být v našem zařízení vyšší, než je. Příklad, pokud přijde dítě již z několikátého zařízení půl roku před výstupem, není možné pak dítě nasměrovat plánovaným směrem a např. ho řádně vyučit v nabízeném učebním oboru.“</i></p> <p>IM3: <i>„Dle několikaročních statistik, lze vypožorovat nízké vyučení, což není příznivé.“</i></p>
neochota, nezájem	<p>IP1: <i>„Zase, přichází děti, chlapci patnácti letí, kteří opustili základní školu, no a oni se diví, že nechcou studovat, že nemají zájem o studium a proč musí chodit do školy, když mají povinnou základní docházku splněnou. Soud stanovil, že chlapec bude v místě výchovného ústavu a pro jeho dobro, že bude vzděláván. Nicméně ti chlapci, nebo velká část těch chlapců se vzdělávat nechce a my jim vzdělání poskytujeme zcela zdarma a v luxusním prostředí, kde jsou ve třídě tři chlapci, šest chlapců na rozdíl od základních nebo středních škol běžného typu, kde je ve třídě dvacet, třicet chlapců. A totéž v té praktické výuce, kde ještě máme ve škole, ten učitel má ještě k ruce asistenta a tito dva lidé se starají o to, aby se ti čtyři nebo tři chlapci to vzdělávání přijali, nicméně ta úspěšnost je minimální.“</i></p>

	<p>IP6: „<i>Stává se to, teda, že chlapci vyjdou bez vyučení bez výučního listu, stává se to v případech, kdy vlastně k nám přijdou chlapci, buď přijdou tak pozdě, což se stává v poslední době, že už nejdou do učebního oboru, mají třeba já nevím, třičtvrtě roku do zletilosti a už nemají zájem o studium a ani ho nechtějí mít, opravdu jsou nastavení na to, nějakým způsobem se v tom zařízení ukotvit, zklidnit situaci, ve které žije, odejít do života, ale o vzdělání opravdu nejeví zájem. To se stává, no.</i>“</p>
podpora školy	<p>IP4: „<i>Takže, ale pokud odchází a prostě už nemůžeme pokračovat společně, tak dostávají takovou tu podporu a pomoc, jakým způsobem si můžou zajistit nějaký přestup na jinou školu, takže opravdu se nám stalo, že chlapec odešel na začátku třetího a odešel do stejného učebního oboru a doučil se někde jinde.</i>“</p> <p>IP2: „<i>Myslím si, že z oblasti vzdělání po praktické stránce, že se pro to dělá maximum a zbytek je na nich, na chlapcích samotných, jak si to udělají dál oni.</i>“</p> <p>IP6: „<i>Tak každým dnem a několikrát se jim snažíme vysvětlit, že je to pro ně užitečný, že jim to otevře větší rozhled v životě a možnosti, že budou mít lepší pracovní uplatnění, vesměs se snažíme i nějak na tom s rodinou pracovat, aby i oni si uvědomili to, že je to pro ty jejich děti dobrý, blbý je to, že většina rodin je nevzdělaná, jo kolikrát tu máme chlapce, kteří se vyučí jako první za x generací prostě v té rodině, takže ani z té rodiny není kolikrát tlak na to, aby to dítě studovalo, ale vlastně pro nás je prioritou, aby studovali, protože v celkovém režimu toho zařízení a běhu je přirozenější, když to dítě chodí do té školy. Jinak pokud teda nejsou zařazeni do školy, tak choděj s těma studentama a jsou zařazeni, aby viděli nějaký vzdělávání, můžou se účastnit praxe a tak. Takže není to o tom, že by neměli vůbec přes to dopoledne nějaký systém, strukturovaný čas. Už jen z toho důvodu, že začíná škola kolem sedmé hodiny a jde o to, že vstávají v šest hodin ráno a přijde nám důležitý, aby se naučili takto brzo vstávat a byli v nějakém rytmu, režimu, protože pokud budou chodit</i>“</p>

	<i>do práce že jo, tak tohle bude potřebnej návyk, který teda většina z nich nemá.“</i>
možnost studovat jinde	<p>IP4: <i>„Řešíme opravdu to, že dostávají tu podporu jakým způsobem, co potřebujou, že chlapec nezletilý musí mít toho zákonného zástupce, který mu potom tu školu bude řešit a když jsou zletilý, že může sám, takže prostě vždycky řeknu nebo chlapci jsou seznámeni, mají to i podepsáno někteří a potom pro příští rok by to možná chtěl zkusit někde jinde, takže už se má stavit za ředitelem se svým vysvědčením a připravit se na případné rozdílovky nebo co bude po nich chtít a takže tuto podporu, to tam nebylo řečeno, takže toto se snažím, aby měli, protože mají možnost si volit ten učební obor a nějaký ty cíle, zas to není tak, že bychom někoho přijali a on si dojížděl někde do Přerova, samozřejmě může to nastat ta situace a ten chlapec do oboru a s tím samozřejmě nic neuděláme, je to takhle rozjeté a je to na něm.“</i></p> <p>IP4: <i>„Takže takový případ jsme taky měli, že chlapec odešel od nás a studoval na normální, v uvozovkách na normální škole, civilní s tím, že bohužel to teda nezvládl po pár měsících, takže se musel udělat přestup a šel tady. No, ale je to možnost, ale není to úplně ideální při nástupu od toho začít někde jinde od toho je naše zařízení, dělat si vyloženě ty školy, který chcou u nás mají na výběr tady tohle, když už je někde přijatý, proč ne nebo potom když už víme, že se jedná o to, že by třeba byla zrušena ústavní výchova, tak šanci dostává.“</i></p>
pokračování ve studiu	IP4: <i>„Že jdou studovat dál, těch zkušeností máme, ty jsou častější, že se třeba vyučil, co vím..... Jo takže prostě uspěl, což bylo pro něho docela příjemné zjištění, že opravdu uspěl i na jiné škole, protože RVP je stejné. Vždycky říkám chlapcům, že si nemyslím, že naše škola je podřadnější než nějaká škola venku, ale bylo to takový příjemný, jo doučil se s tím základem od nás, douvyučil se venku, takže je to srovnatelný.“</i>
školní praxe	IP1: <i>„...cukrář se vším všudy jak je na běžném učilišti a mají</i>

	<p><i>rozdělenou tu výuku a praxi do takových bloků a kromě teda jak my říkáme školy, kde jsou ty praktické dovednosti nebo vědomosti získávají, pak je praxe, kde se snaží mistři odborného výcviku chlapcům vštípit ty nezákladnější pracovní návyky a potom ty pracovní dovednosti těch jednotlivých oborů stavební práce a strojírenské práce.“</i></p> <p>IP2: <i>„No musijou se naučit v první řadě vydržet u práce, aby vydrželi u práce těch šest hodin, co mají praxi a aby plnily úkoly, které mají dané. Jsou pod dozorem a později aby ty kontroly a ten dozor byl co nejmenší a plnili úkoly samostatně.“</i></p>
nabídka vzdělání	<p>IM3: <i>„Máme zde tři učební obory, stavební práce, cukrář a strojař, zámečnick. Studium se neliší od podobných civilních učilišť. Snad jen v počtu pedagogických pracovníků a asistentů, kteří, spíš, ale dělají hlídače, a dalších specialistů v ústavu, kteří zase spíše teoreticky pracují s dítětem než fyzicky.“</i></p> <p>IP1: <i>„No, chlapci jsou ve výchovném ústavu, mají svoje učební obory – cukrář, strojař, zámečnick a dělník, vlastně zedník a tady v těch učebních oborech jsou vlastně připravováni na svoji budoucí profesi, ale musím podotknout, že jsou to zedník, cukrář, strojař, zámečnick a všechno jsou to profese pomocné, není to výuční list...“</i></p>
překážka ve vzdělávání	<p>IM3: <i>„Dále by zde měla být selekce dětí s jinými potřebami jak psychickými tak fyzickými.“</i></p>
návrh řešení	<p>IM3: <i>„Spíš by bylo vhodné, pokud jsou dlouhodobě špatné výsledky a neochota dítěte, mu nabídnout spíše rekvalifikační kurz, to znamená zkrácení doby studia a pracovní příležitost v podobě praxe v civilním pracovišti a ne jen v uměle vytvořeném pracovišti v ústavu.“</i></p>
výuka	<p>IP1: <i>„V jednotlivých učebních předmětech ve škole, co se týká oboru učitelů, tak tam se chlapci teoreticky připravují na to, jak budou v budoucnosti zacházet s penězi, co všechno je nutné platit, jaké jsou všechny náklady spojené s bydlením a na straně vy-</i></p>

<i>chovatelů je totéž, ale ještě je to zmocněno tím, že mají možnost si to bydlení vyzkoušet....“</i>

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Zdá se, že mladiství muži měli negativní postoj ke vzdělání především na základní škole, kdy nezvládali učení a dostali se do kontaktu s negativními vlivy. Možná právě tyto problémy s učением zavinily to, že se mladiství muži dostali do problémů s chováním,⁷⁸ kde se hlavně objevovalo záškoláctví, v podobě vlastního zavinění, ale i svedení zavadovou partou, alkohol, drogy, ale také šikana. Tyto faktory se mohly podílet na tom, že se mladiství muži dostali do tzv. začarovaného kruhu problémů a ovlivnili tak vztah mladistvých mužů ke vzdělání. U mladistvých mužů mohl vyplývat negativní postoj ke vzdělání především z toho, že měli problém s učением a nezvládali výuku na základní škole, pokud jejich učení nemělo žádnou kladnou odezvu, vytvářel se u nich negativní postoj ke vzdělání. Mladiství muži mají také často problém se sebekontrolou a nekázní při výuce, často vyrušují, nesoustředí se na výuku a nejsou schopni respektovat daná pravidla.

Ve škole působí výchovný poradce, který se mimo jiné zabývá problematikou vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami žáků, včetně možnosti individuálního studijního plánu. Mezi standardní činnosti výchovného poradce patří činnosti poradenské, metodické a informační. Mladistvým mužům poskytuje individuální konzultace. „*Výchovný ústav sleduje s předstihem, jaká přání chlapci mají a jaký mají zájem o učební obor*“, říká **(IP4)**. Výběr učebního oboru se vždy konzultuje s dítětem, rodičem a také se zástupcem ředitele školy, avšak vždy je na prvním místě zájem a přání dítěte. Škola se snaží být nápomocna při výběru učebního oboru, a jak dodává **(IP2)**: „*dle možností zaměřit dítě na správný typ učebního oboru*.“ Přestože do výběru učebního oboru mohou vstupovat rodiče, snaží se výběr oboru studia ovlivňovat především pracovníci daného zařízení, kteří mnohdy koordinují někdy až nereálné představy mladistvých mužů. „*Samozřejmě že přihlížíme na přání dítěte, nicméně někdy se snažíme částečně ovlivnit výběr studia dle možností a schopností dítěte*“, říká **(IP4)**. Zařízení se snaží mladistvým mužům zajistit takový obor, který ho bude bavit a motivovat. „*Přesto, že s nimi zejména v době před zletilostí intenziv-*

⁷⁸ Způsob chování je určován kognitivními klíči, tj. kognitivní analýzou situace, cíle chování jsou určovány motivy, tj. psychologickými důvody jedince. Proto může být téhož cíle v různých situacích dosahováno různými způsoby. Kognitivní klíče se vztahují na situační podmíněnost jednání. Pro určitou situaci je vhodný určitý způsob jednání, který zaručuje úspěch, jiný způsob jednání dosažení cíle znesnadňuje, nebo dokonce přímo vylučuje.

ně pracujeme, a to například psaním životopisů, hledáním zaměstnání na internetu, v novinách, na úřadech práce a zejména při pohovorech o důležitosti získání výučního listu, i tak hoši odchází většinou bezprostředně po dovršení osmnácti let, někteří nejsou ani vyučení,“ uvádí (IP3). Dále k tomu (IP4) dodává, že *„klienti výchovného ústavu by měli v průběhu pobytu v zařízení získat verbální náhled, kdy mladistvý muž dokáže vidět svůj problém, přiznává ho, uvažuje o přijetí určité formy pomoci, uvažuje o spolupráci na aktivní změně, je ochoten přijmout stanovené normy, resp. se na jejich tvorbě podílet. Dále produktivní náhled, který představuje potvrzení verbálně proklamovaných rozhodnutí v konání, tedy soulad ve slovech a činech během procesu. A poslední je náhled efektivní, kdy by měl mladistvý muž mít schopnost chovat se sociálně přijatelným způsobem i bez vnější regulace.“* Mladiství muži odcházející z výchovného ústavu dosahují často nízkého vzdělání, a stávají se tak rizikovou skupinou. Řešením by mohlo být vytvoření chráněných pracovních míst pro tuto cílovou skupinu, která by jim umožnila zapojení se do trhu práce.

7.3.2 TRS: Základ je vydržet u práce

Dané zařízení výchovného ústavu se snaží mladistvé muže podporovat v **hledání brigád**, aby se zapojili do pracovního procesu a naučili se zodpovědnosti, která souvisí se životem dospělých. Mladiství muži pak mají menší problémy podřídit se zaměstnavatelům, vážít si práce a snažit se jí udržet tím, že budou poctiví a budou chodit včas. Ti, kteří se tomuto procesu nenaučí, mají často v budoucnu problémy, udržet si stále zaměstnání a tím se dostávají do složitých životních situací, které ústí ve ztrátu bydlení a dluhy. *„Pracovník ústavu dohodne se zaměstnávajícím finanční podmínky brigády. Hodinová sazba nesmí však klesnout pod 25 Kč,“* říká (IP2). Jak dále uvádí (IP3): *„brigáda může probíhat v době mimo vyučování, odborný výcvik a další společné činnosti ústavu do 18,00 hodin, výjimečně do 19,30 hodin.“*

Tabulka 14 Trs: Základ je vydržet u práce

Kód	Výrok
brigády	IP3: <i>„Všichni chlapci mají možnost chodit na brigády. To si myslím, že je první krůček k tomu, aby vydrželi v budoucnu ve svém zaměstnání. Je potřeba je vést k práci, aby si navykli na určitý režim, řád, povinnosti.“</i>
kurátor pro dospělé	IP6: <i>„Někdy si shání sami i přes svoje známé v místě bydliště už mají dopředu domluvenou práci, někdy zafunguje i rodina že ji</i>

	<i>shání, protože je třeba pro ně podmínkou, když se vrátěj domů, že budou pracovat a přispívat na tu domácnost, někdy se to naše sociální pracovnice snaží nějak zprostředkovat jo, ale vždycky vlastně od nás děti odchází s tím, že přihlašují na úřad práce, kde už dopředu jsou zkontaktovaní už dopředu vědí a samozřejmě v tom hraje roli kurátor pro dospělé, pokaždé přijede před jejich výstupem, domlouvají se na podmínkách, na tom, kdy se mají za ním stavit, domlouvají se i na možnostech, že je doprovodí do nějakého zaměstnání apod.“</i>
spolupráce s OSPOD	<i>IP6: „Ne, to mají sami. Vesměs ty dva tři měsíce před zletilostí přijede stávající kurátor a přiveze s sebou kurátora pro dospělé, seznámí se dítě s ním a už se domlouvají na dalších postupech co a jak dál.“</i>
vyhledávání na internetu	<i>IP1: „Chlapci odcházejí a ti, kteří mají zájem tak už předtím odchodem do běžného života si hledají pomocí internetu potenciální zaměstnavatele...“</i>
kontakt se zaměstnavatelem	<i>IP1: „...Pokud se tomu chlapci daří, tak potom je mu z výchovného ústavu umožněno navštívit budoucího zaměstnavatele, udělat nějaké konkurzní řízení....“</i>
pomoc školy	<i>IP1: „...při výuce jsou k tomu vedeni, mají návod jak postupovat, jak psát životopis, jak psát žádost o práci, jak jednat s budoucím zaměstnavatelem, toto s nimi cvičí jak učitelé, tak vychovatelé....“</i>
motivace	<i>IP1: „...motivace penězi je v tom, jak jsme přece mluvili na těch praktických činnostech je pro ně zásadní. To jsou kluci, kteří peníze do svých já nevím čtrnácti let neviděli....“</i>
subjektivní pohled	<i>IP1: „To je taková kapitola sama pro sebe. Já jsem sedm let pracoval ve stavebnictví a za těch sedm let jsme v té firmě, která měla 285 zaměstnanců nepřijali nikdy žádného vyučence. Ani z odborného, specializovaného učiliště. Takže když se na to podívám z tohoto úhlu pohledu, tak ti kluci, kteří jsou tady vyučení v té kategorii B, tak šanci najít zaměstnání mají velmi malou.“</i>

	<p><i>Pravda je ta, že dneska v situaci, kdy je nezaměstnanost na nějakých dvou a půl procentech, tak se o každého zaměstnance všichni zaměstnavatelé bijí, nicméně to nemusí trvat věčně a protože ještě jakýmsi způsobem mám z toho stavebnictví kontakty s lidma, kteří zaměstnání poskytují a taky kroutí hlavou a říkají si, co nám to proboha posíláte.“</i></p>
pomoc najít práci	<p>IP1: <i>„... Pokud chlapec o práci nejeví zájem si ji hledat, tak zase ze strany školy nebo víceméně o toto se starají vychovatelé, tak tito vychovatelé se snaží tomu chlapci všemožně pomoci a práci mu najít, ale obvykle se to neseťká s nějakým úspěchem...“</i></p> <p>IP2: <i>„No, chlapci tvrdí, že zaměstnání mají sehnané a budou pracovat, když odchází. Jak je to ve skutečnosti, to nikdo neví. Ale vychovatelé jim pomáhají hledat práci.“</i></p>
příprava ve škole	<p>IP4: <i>„Už ve škole máme speciální předmět, který se objevuje v jednotném zadání vlastně v každých těch závěrečných zkouškách je oblast ta odborná a pak taková ta zaměřená na život, jsou to oblasti ze světa práce a ona je samostatný předmět Svět práce, kde můžou vlastně, nebo kde se dozvídají o těch věcech, jak to funguje, co je možné, jak se to dělá, kde je možné pracovat dále v rámci tohoto třeba předmětu navštěvují chlapci úřad práce, samozřejmě teda bohužel to nemůže být v místě bydliště, ale zajet do Přerova, kde je každý rok nějaká exkurze, kde vlastně spolupracují nebo spolupracují, kde se vlastně přímo s těma pracovníkama setkají a nějakým způsobem se baví o tom, já nevím co je možné nabídnout, jaké jsou požadavky, jaké jsou rekvalifikace.“</i></p> <p>IP2: <i>„Já říkám, že to беру z pozice odborného výcviku a tam si myslím, že chlapci dostanou maximum základů do života, takže myslím si, že po této stránce jsou připraveni do života a základ je vydržet u práce.“</i></p>
praktické zkušenosti	<p>IP4: <i>„Je to v rámci školy tohle, vyučující toho předmětu to dělá v rámci školy. Dojíždění na úřad práce. Ti, co jsou prostě před těma zkouškama. Zatím teda každému se to podařilo, aby se toho</i></p>

	<i>zúčastnil, jinak samozřejmě zase v rámci i toho vzdělávání mají takové jako najít si svůj úřad práce, najít si nabídku. “</i>
nepřipravenost mladistvého muže	<p>IP3: <i>„Nejsem přesvědčen, že dostatečně, jelikož vedení nutí pedagogy, aby vykonávali spíše profesi sloužícího dítěti, než vychovávajícího. “</i></p> <p>IP2: <i>„Jako z pozice mistra odborného výcviku se nic takového neděje, že bychom jim zajišťovali zaměstnání, to si většinou chlapci zajišťují sami, a co dělají ostatní odborní pracovníci, to já nevím. Z mého pohledu odborné praxe připraveni jsou, ale jinak do života připraveni nejsou, vše se tu dělá za ně. “</i></p>
nezájem pracovat	IP2: <i>„Daří se jim tak, no ti, kteří chtějí pracovat, tak se jim samozřejmě daří. Jo, ti seženou zaměstnání, fungují normálně, horší je problém v tom, že chlapci většinou nemají zájem pracovat, mají sklony k drogám a ti nemají zájem pracovat, takže ti potom skončí špatně. To znamená ve vězení. “</i>

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Mladistvým mužům během pobytu ve výchovném ústavu je každý měsíc poskytováno **kapesné**. Kapesné si mohou uložit u svého vychovatele a mohou s ním disponovat. Jsou vedeni k tomu, aby jim kapesné pokrývalo jejich potřeby po celý měsíc. Tak se učí hospodařit s penězi a nakládat se svým kapesným, kdy výše kapesného činí za kalendářní měsíc 300 až 450 Kč u dětí nad 15 let a nezaopatřených osob.⁷⁹ Mladiství muži jsou vedeni k vlastnímu hospodaření, jsou informováni o svých úsporách a je u nich prohlubován vztah k jejich osobnímu vlastnictví a péče o ně. U mladistvých mužů jednostranně či oboustranně osiřelých patří k pravidelnému měsíčnímu příjmu sirotčí důchod. Ze sirotčího důchodu je dítěti stanoven příspěvek na úhradu péče poskytované dětem v zařízení, a to podle § 29 odst. 1 zákona 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních v aktuálním znění. **Finančnímu hospodaření** se učí již v průběhu pobytu v zařízení. Přesto se mohou mla-

⁷⁹ Nařízení vlády č. 460/2013 Sb. § 2, v souladu se s § 41 odst. 2 zákona 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 nálezu Ústavního soudu vyhlášeného pod č. 476/2004 Sb. a zákona č. 333/2012 Sb.

diství muži po odchodu z výchovného ústavu v samostatném životě potýkat s **finanční gramotností**. Tato skutečnost může být vykládána tím, že kapesné, které mladiství muži dostávají, je utráceno pouze za účelem jejich vlastních zálib a ne na pokrytí určitých nutných výdajů jako jsou např. jejich dluhy v soudních procesech. Následně pak může dojít k situaci, kdy mladiství muži často své první výplaty utratí za nevhodné předměty a služby a pak se potýkají s finanční tísní.

7.3.3 TRS: A co bydlení?

Dalším trsem, který vznikl analýzou sesbíraných dat, je kategorie zaměřená na oblast bydlení. Na trvalém nedostatku sociálního bydlení, kritiky výše nájemného, kauce na nájemné či absence chráněného bydlení se shodli (**IP5, IP6**). Tento problém z části řeší ubytovny, domy na půl cesty apod. Azylové domy mají omezenou kapacitu a v současné době dochází k nárůstu žadatelů, ale také i k nárůstu počtu osob opouštějící tyto typy zařízení institucionální výchovy. Systém návazných služeb zde chybí nebo není dostatečný. (**IP6**) Opatřením by byla transformace sociálních služeb do podoby, která by více odrážela potřeby této cílové skupiny. Pokud je mladistvým mužům nabídnuto bydlení např. v domě na půl cesty, zařízení zaplatí za ně nájemné na dobu třech měsíců dopředu. Pokud chlapec toto bydlení opustí, peníze se vrací zařízení. Už tady je vidět jistá motivace pro mladistvé muže a velká finanční výpomoc ze strany zařízení. Domníváme se, že trendem by nemělo být budovat azylové domy, ale sociální ubytování s poskytovanou sociální službou a sociálním pracovníkem poskytující poradenství a potřebnou pomoc.

Tabulka 15 Trs: A co bydlení?

Kód	Výrok
nepřipravenost	IP1: „No, já se domnívám, že jak z našeho zařízení, tak i z ostatních institucí vystupují ti mladí lidé naprosto nepřipravení. Někdy to působí tak, že to zařízení je jakoby kontraproduktivní tím, že tomu dítěti od jeho nejnižšího věku poskytuje takový téměř luxus a jakmile nás opustí nebo jakmile opustí tyto instituce tak ten luxus ztrácí a následně si všechno to, co jsme mu poskytovali, opatřuje jiným způsobem a myslím si, že tohleto je vede k tomu způsobu života krádeží a tak dále a tak dále.“
praktická pomoc	IP4: „S chlapci jezdíme a navštěvujeme dané možnosti, pomáhá-

	<p><i>me sepisovat žádosti o ubytování, snažíme se nějaké bydlení pro ně najít.“</i></p>
možnosti bydlení	<p><i>IP6: „Ohledně bydlení jsou chlapcům navrhovány různé varianty. Prvotně se mapuje rodinné zázemí a jeho možnost návratu domu, poté se hledají jiné varianty, např. Dům na půli cesty, CESOP, Pod Křídly apod.“</i></p> <p><i>IP3: „Já s chlapci hovořím neustále o tom, kam půjdou, kde budou bydlet, až se zavřou dveře pastřáku. Na základě našich rozhovorů a jejich představ, pak dále s jinými pracovníky zařízení řešíme možnosti bydlení.“</i></p> <p><i>IP2: „Hoši jsou cíleně vedeni k tomu, aby dokázali řešit problémy, které jim život připraví. Na praxi se bavíme a mapujeme jejich představy o bydlení.“</i></p> <p><i>IP1: „Ano, pokud jsou to chlapci, kteří nemají nějaké rodinné zázemí a nemají vůbec kam, kde jít tak jim ústav zajistí tímto způsobem bydlení. Ostatní jdou do rodin, zase zpátky k rodičům nebo k babičkám.“</i></p> <p><i>IP2: „Já nevím, proč by měl zajišťovat bydlení, když každý týden jezdí dom, tak asi kde bydlet mají. Devadesát pět procent chlapců, kteří jsou v ústavu jezdí každý víkend domů, takže asi bydlet kde mají, asi to zázemí mají, takže a ti kteří nemají, asi těch pět procent, což je z celého počtu chlapců během roku tak sedm až deset, tak ti, když odcházejí tak mají zajištěné bydlení na ubytovně nebo na tom, jak se to jmenuje, Domu na půl cesty. Takže bez bydlení určitě nejsou žádní, když odcházíjou z tadymo.“</i></p> <p><i>IP6: „Tak to samozřejmě záleží u každého na individuální situaci, když chlapec se chce vrátit do rodiny, rodina má o něho zájem, což už půl roku předem sociální pracovnice vždycky kontaktuje, zjišťuje, tak a je to samozřejmě písemně potvrzené od rodiny, jestli s ním počítají, nepočítají, tak pokud se vrací do rodiny, spolupracujeme dopředu s rodinou, zjišťujeme, co je potřeba, třeba do nějakýho začátku vybavení jak pro rodinu, tak pro chlapce, jo</i></p>

	<p><i>nějaká je tam mezi náma komunikace, aby prostě neodešel úplně do prostředí, kde nemá postel, kde nemá zajištěný nějaký základní věci. V případě, že toto nefunguje a není ta rodina funkční anebo neexistuje vůbec, tak už dopředu se zajišťuje většinou podle místa trvalého bydliště, ale i podle zájmu prostě toho dítěte nebo podle nějakých pracovních možností, že by přešel do nějakého bydlení. Většinou nejvíc volíme Domy na půl cesty, které jsou v Ostravě, no, většinou v regionu Morava, ale dávali jsme i do Prahy děti. No a tam jim samozřejmě, nejdřív je osobní návštěva těch dětí v tom domě, prohlídnou si to, vede se tam nějaký kontaktní pohovor s pracovníkama toho domu a následně že jo, dítě dá přihlášku a většinou dojde k tomu, že je teda přijatý na nějakou dobu poté, jakmile zletí a my samozřejmě hradíme myslím první dva, až tři měsíce toho pobytu a samozřejmě po domluvě s nima co je potřeba zajišťujeme i skrz nějaký základní vybavení, jo vždycky všechno záleží na té individuální situaci toho dítěte.“</i></p>
<p>chybění návaznosti služeb, nedostatečné sociální služby</p>	<p>IP5: <i>„Ve spolupráci se sociální pracovníci chlapcům mapujeme možnosti bydlení a narážíme na systémové nedostatky, v návaznosti na chybějící sociální služby.“</i></p> <p>IP6: <i>„Často se nám stává, že je nutné pro chlapce najít ubytování spadající pod sociální služby, ale jsou plně obsazené. Je nízká kapacita. Čekací doba je třeba půl roku dopředu. To my, ani chlapci mnohdy ještě nevědí, kam půjdou.“</i></p>
<p>podmínky zařízení</p>	<p>IP4: <i>„Tak máme tady ty klasické skupiny, kdy chlapci nastoupí a sžívají se s tím režimem, ale pak tady máme předvýstupní skupinu, kam chodijou ti chlapci, kterým se blíží ta zletilost a tam o sebe více pečují. Obvykle si vaří, perou, mají trochu větší zodpovědnost, mají upravený režim, jináčí podmínky. Jsou tam jen ti chlapci, kteří jsou již starší, více se jim to blíží k tomu osmnáctému věku, případně jsme tam měli ty chlapce, kteří jsou tady na dohodu jsou po osmnáctce, ale vzhledem k tomu jejich průběhu a k tomu, jak fungují nemůžou být úplně samostatně jak na tom</i></p>

	<p><i>chráněném bydlení, což je vlastně ta, taková ta nejvyšší míra té samostatnosti, kdy ten chlapec už tam nemá toho vychovatele napořád, ale je tam spíš nějaká kontrola, on si zajišťuje od nákupu po fasování nějakých hygienických pomůcek, úklidu a všeho prostě sám, my to tam pouze kontrolujeme. A jsme ve spojení, paní etopedka, když je potřeba, tak jim nějak pomůže nebo jsme schopni kontaktovat nějakého toho pedagoga ve službě, který se tam dostane, ale jinak má to chráněné bydlení samostatný chod, víceméně kontakt s těma chlapcema je jenom ve škole a ve všední dny na obědech, jinak komplet všechno si ten chlapec zajišťuje sám.“</i></p> <p><i>IP6: „Tak my máme specificky vytvořenou jednu skupinu, které říkáme „předvýstupní skupina“, kam vlastně postupně po nějakým přechodu ze standardní výchovné skupiny přecházejí chlapci zhruba tak půl roku před zletilostí. Ta skupina má i speciálně upravený nějaký denní režim, je více zaměřená na samostatnost, u chlapců je tam důraz i na zodpovědnost, víceméně se učí fungovat a pracovat na sobě jakoby i v denním režimu tak, jak v klasický normální rodině, aby byli schopní se postarat o sebe se vším všudy. Od vaření přes péči o sebe přes nějaký samozřejmě i samostatný fungování ohledně vzdělávacího procesu, a pokud je to možné a jejich problematika to dovoluje, tak samozřejmě mají možnost i nějakých odpoledních vycházek i prodloužených, ale záleží vyloženě na jejich problematice, na kolik je to možné na tom takhle pracovat.“</i></p>
zkouška bydlení	<p><i>IP1: „...že mají možnost si to bydlení vyzkoušet a vidět, jaký je rozdíl mezi bydlením po nějakém způsobu jako jsou třeba ubytovny, jak se bydlí na ubytovnách, jak se bydlí v rodinném domě, jak se bydlí v bytě, toto všechno jim konkrétně ústav umožňuje.“</i></p> <p><i>IP1: „No, způsobem tím, že mají možnost si to vyzkoušet jak na té skupině, které říkáme „předvýstupní skupina“ nebo na skupině, které říkáme „zvýhodněná skupina“ anebo si to můžou vyzkoušet</i></p>

	<p><i>úplně samostatně na tzv. chráněném bydlení.“</i></p> <p>IP6: „<i>Na tom chráněném bydlení tam bývá většinou do ukončení studia.“</i></p>
nemožnost zkoušky bydlení	<p>IP1: „<i>Úplně všichni chlapci to nemají možnost si to vyzkoušet, protože k tomu musí dospět jako věkem, například by si mohli vyzkoušet třeba to chráněné bydlení, ale na to, aby si vyzkoušeli první skupinu, které říkáme zvýhodněná rodinná anebo předvýstupní, tak tam mají možnost téměř všichni.“</i></p> <p>IP1: „<i>.....tady toto vyzkoušet si je samozřejmě postaveno na tom, jestli si takovou jako výhodu, takové to zkoušení, žití v těch skupinách, které jsou jakoby lépe vybaveny, tak zase záleží na jeho chování. Je to z důvodu toho, že pokud je ten chlapec agresivní, ničí nábytek a tak dále a tak dál, tak nemůže být na skupině, která je vybavena, protože škody, které způsobí, tak nikdy nezaplátí.“</i></p> <p>IP6: „<i>Dostanou se všichni, nedostanou se pouze ti, pokud máme pocit, že by mohl být tou skupinou chlapců ohrožen někdo, že tam třeba opravdu to nefunguje tak vztahově dobře, nebo je tam nějaká problematika, třeba drogy nebo něco jiného, jako třeba, aby ten chlapec byl víc dohlížen ze strany vychovatelů, tak to pak děláme výjimky, že třeba není možné, jeden chlapec, o kterém mluvíme, tam zatím není, jo. Jako není tam ještě jeden, který na to není ještě věkově, jeden tam není, aby byl nějakým způsobem ochráněn od určitého nebezpečí a jeden, se kterým jste měla mluvit tam byl, a už přešel na chráněné bydlení, protože vlastně na předvýstupní skupinu navazuje ještě místo, když projde klient předvýstupní skupinou a zvládne to všechno, osvojí si všechny věci, je dostatečně zodpovědný, nejsou tam v pozadí nějaké drogové nebo kriminální problémy, tak přechází na chráněný bydlení, což je samostatná jednotka, kde už on funguje naprosto sám, pouze pod nějakým dohledem mojim nebo pana ředitele.“</i></p>
příprava na samostatném bydlení	<p>IP4: „<i>Takže tam opravdu může být jen ten, kdo má maximální důvěru a v tom začátku je ta kontrola velmi intenzivní, stále to</i></p>

	<i>musí být pod kontrolou, protože jak říkám, tam není nikoho, takže když cítí, že je nějaká potřeba tak se ozve a jde tam za ním.“</i>
spolupráce	<i>IP4: „...Ale určitě to není tak, že bychom se zaměřili na něco víc a je to ještě individuální, u každého toho kluka to může být jinak a určitě se potom spolupracuje na všem, pokud je to možné a oni mají zájem.“</i>
nezájem mladistvých mužů	<i>IP4: „Ne všichni chlapci o tu péči mají zájem, mnohdy ji odmítají a třeba to zajištění toho bydlení, kam půjdou, stane se a mám to tak, že potom odmítají vůbec komunikovat na tohle téma, že je to potom paní sociální, chuděra sedí a neví, jak to bude vypadat, že má tři krát podepsanej papír, že nechce žádnej Dům na půl cesty, nechce žádnou ubytovnu a že to se mnou řešit nemusí, tak když to takhle já nevím, během dvou měsíců několikrát zkusíme a ono to nevyjde, tak asi nějak to nezařídím.“</i>
zajištění mladistvého muže	<i>IP4: „Když odchází od nás, tak bezdomovci nejsou, jak dopadnou za pár měsíců, to už se mnohdy nedozvíme nebo třeba z vyprávění, no ale samozřejmě takový chlapci můžou být, ale jako nikdy se nestane, že by z tadyma odešel někdo bez zajištění bydlení nebo i ten, co nemá ten zájem, jak jsem řekl, prostě dostane minimálně nějaký příspěvek na to, aby si to ubytování mohl někde zaplatit aspoň na nějakou přechodnou dobu.“</i> <i>IP6: „Tak ten den se plánuje hrozně dopředu, že jo, ten výstup mi přijde, že je vlastně jen taková třešinka na dortu ten den, takže dopředu my už víme, kam půjde, co bude potřebovat, dopředu má už nakoupený nějaký věci, má nachystaný všechny dokumenty, peníze, co jsou domluvený, dávno předtím už zasedá pedagogická rada, která probírá situaci toho dítěte, co bude, kam půjde, takže v ten den už konkrétně probíhá už jenom tak, že to dítě dostane všechno, o čem už ví, co má a obvykle se ještě stává to, že ho vlastně dovezeme do toho místa, kde on zůstává, jo, buď do toho Domu na půl cesty nebo k té rodině, záleží kolik toho má, kam jde. Stěhovali jsme aji kluka, a kupovali jsme i postel a stěhovali jsme ho do bytu k jeho sestře, takže ten den je vlastně už jen finá-</i>

	<i>le nějakého procesu, které probíhá delší dobu.“</i>
sociální dovednosti	IP6: <i>„No tak vlastně, už tou předvýstupní skupinou, že vlastně po škole si obstarávají veškerý režim odpoledne, co se týče stravování, co se týče sebeobsluhy, praní a dalších věcí. Domlouvají se samozřejmě na tom, jaký bude průběh toho dne, co se tam bude odehrávat. Jsou tam nějaký povinný aktivity, což je jakoby příprava do školy, kterou jakoby my dozorujeme přes vychovatele, nicméně pokud tam jsou možnosti vycházek, tak aby se to nekrylo s nějakou tou povinnou aktivitou, tak tam ta možnost je. Snažíme se na ně vlastně jakoby co nejvíc tlačit, aby ten den byl už v tom duchu, že oni vědí, co dělají, že prostě opravdu probíhá v jejich režii.“</i>
praktická činnost	IP6: <i>„Krom toho, že mají ve škole nějaký speciální předmět, myslím, že se to jmenuje „Svět práce“, kterej obsahuje všechny tady ty náležitosti, tak paní sociální pracovnice s nima prakticky všechny záležitosti i vlastně v průběhu tady toho pobytu u nás, ještě když jsou ve standardní skupině, jakmile je placení nějakých pohledávek, vyřizování občanských průkazů, jakékoliv kontakty s úřadama, tak to s nima dělá, řeší, jo. Učej se, choděj na poštu, učí se psát složenky, všechny záležitosti, který se jich týkají, toho světa, vlastně venku jo, oni zažívají přímo s ní. Není to o tom, že by si něco vlastně za ně někdo něco dělal a pak by jim to třeba řekl, jo tady máš zaplaceno to a to, ne, vždycky se toho účastní. Vždycky vědí kolik, co čeho, kam se to platí, proč se to platí, když třeba mají trestnou činnost, přijdou jim jakékoliv papíry k obhajobě nebo k něčemu, tak zase se s paní sociální domlouvají, píšou spolu žádost o prominutí jakoby nějakých tady toho hrazení té obhajoby, takže tak, no.“</i>
rituál	IP6: <i>„Rituály, loučení se spíš odehrávají den předem jo, jakoby s těma dětma na té skupině, kdy oni všichni samozřejmě vědí, že někdo odchází nějakým způsobem, takže samozřejmě taky záleží, tady je to individuální, záleží na tom, jak to v tý skupině funguje, na kolik je tady to dítě nějak zakořeněný, ale už třeba docházelo</i>

k tomu, že byli na večeri, loučili se mezi sebou a tak. Někdy se to tak sejde, že se i opravdu podaří nějaký pěkný rozloučení, že o to mají zájem všichni. Někdy o to odcházející dítě nemá ani zájem jako, ale vesměs tam dochází k nějakému kontaktu s těma vychovatelama vždycky samozřejmě je ti tam s tím dítětem delší dobu fungují, takže k loučení dochází, ale už to nepřeháníme, protože ono to není pro to dítě jednoduchý, takže není dobrý, já vždycky říkám, že není úplně dobrý, když se tady ty děti cítily líp než doma z toho hlediska, že potom to nezvládají v tom životě, takže žádnéj ústav by neměl být takovej, že ty děti by se tady neměli cítit, no oni se tady cítí častěji líp jak doma, ale žádnéj ústav by neměli mít radši než svůj vlastní život, protože to potom nedávají jo.“

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Zkušenosti s mladistvými muži, kteří již z výchovného ústavu odešli, má (IP2), který říká, že „nikdy nelze říci, že by chlapci z výchovného ústavu vedli naprosto zcela normální život, že jsou ústavní výchovou více či méně poznamenáni. V rámci možností však chlapci z výchovného ústavu v běžném „dospěláckém“ životě fungují docela dobře. Vyskytují se ovšem časté případy chlapců, kteří se vydají cestou kriminálního.“ K tomu (IP3) dodává, že „největší vliv na zvládání světa dospělých má to, jaké krizové situace chlapce v životě potkají. Problém je, že v případné krizi chlapce nikdo nepodrží a jsou tak na všechno sami.“ Nejčastější krizí tohoto druhu jsou u mladistvých mužů rozchody s přítelkyněmi a nejrozšířenějším problémem, který se týká snad převážné většiny mladistvých mužů je kouření cigaret, marihuany, pokračování v užívání drog a páčání trestné činnosti.

7.3.4 TRS: Podpůrné sociální sítě

Do tohoto trsu spadají všechny zmínky o širších směrech, které jsme v rozhovorech sledovali v oblasti kontaktů a vztahů s rodinou. V případě, že mladistvý muž udržuje kontakty s vlastní rodinou či příbuznými, konzultuje své možnosti i s nimi. Výchovný ústav pořádá případové setkání, za účasti rodičů, mladistvého muže, kurátora a odborných pracovníků daného zařízení. Vzhledem k tomu, že mladiství muži nemohou s pomocí rodičů ve většině případů počítat, podpora přichází především ze strany výchovného ústavu. Mladistvým mužům není zakázán kontakt s rodinou, po celou dobu pobytu ve výchovném ústavu mají právo na návštěvy svých blízkých osob. Po předchozí domluvě s odpovědným pracovní-

kem daného zařízení je stanovena doba návštěv. V případě neohlášené návštěvy je návštěva umožněna s přihlédnutím k momentální činnosti mladistvých mužů. Rodiče mladistvým mužům píše dopisy a chlapci mají možnost jim odepisovat. Poštovné je hrazeno z prostředků daného zařízení. V kontaktu se svými příbuznými jsou přes mobilní telefon a sociální sítě a odjezdy na víkendové a prázdninové dovolenky.

Tabulka 16 Trs: Podpůrné sociální sítě

<i>Kód</i>	<i>Výrok</i>
sociální sítě	IP4: „ <i>No, tak chlapci kontakt s rodinou mají, mají prostě nárok, takže je to od telefonu, od přístupu k sociálním sítím přes dovolenky, které když je žádost a kurátor to schválí, tak víceméně ze strany zařízení nedochází k tomu, že bychom nějak stopovali ty akce, návštěvy rodičů jsou vítány, když přijdou, tak není problém, aby se setkali, spíš je problém, aby právě přišli. Ale ti, co tady jsou, přijedou rodiče třeba na začátek toho pobytu, tak si opravdu probrousí ten internát, tu školu, jo takže kontaktu rozhodně nebráním. Pokud je možné, snažíme se s tou rodinou nějak najít společnou cestu, jak působit na ty chlapce, když je možné.“</i>
dovolenky	IP2: „ <i>Na dovolenky? De facto to nejsou dovolenky, de facto je to tu internát normální klasický, učiliště, kde v neděli chlapci přijedou a v pátek odjíždí domů, vlastně jak říkám devadesát pět procent chlapců každý pátek odjíždí domů a vrací se zpátky, takže já si myslím, že to nejsou žádný dovolenky.“</i>
zázemí	IP3: „ <i>Mladiství muži, kteří prožívají životní zvrat, potřebují každodenní pravidelné činnosti, pocit, že nadále mohou předvídat rytmy a vzorce okolního světa. Tady mají jisté zázemí, ale jen na přechodnou dobu.“</i> IP2: „ <i>Je to divný, že mají kontakt s rodinou, když je rodiče nechcou, pošlou ho do ústavu, je divné, že každý týden jezdí domů, když by měli být v ústavu, takže je to vlastně učiliště, není to žádný ústav.“</i>
pomoc	IP2: „ <i>Každému chlapci vždy pomoc nabízáme, ale záleží pouze na něm, zda to využije.“</i>

	<p>IP3: „Učí se psát životopisy a například pracovat s počítačem, internetem.“</p> <p>IP4: „Za velkou pomoc považuji již zmiňované startovací byty, samostatné bydlení, které simulují samostatné bydlení. Chlapci jsou pravidelně vychovateli kontrolováni, vždy je tam někdo na blízku, někdo, kdo jim pomůže, poradí.“</p> <p>IP1: „Pomoc ze strany zařízení skýtá nabídku možnosti dalšího bydlení, zprostředkování kontaktů na úřady, instituce, hledání na internetu.“</p>
<p>podpora (terapeutické programy, volnočasové aktivity, K-centra, kroužky, reprezentace zařízení - soutěže)</p>	<p>IP6: „V etopedické praxi se setkávám s chlapci, jejichž životní příběh je minulostí významně poznamenán, vývoj byl narušen a následky negativních zkušeností si nesou téměř po celý život.“</p> <p>IP5: „U chlapců se snažíme o jakousi podpůrnou socioterapii. Chlapci, kteří si v ústavních podmínkách dovedli zajistit pocit jistoty a ustanovit přijatelné vztahy k vychovatelům, přece jen poměrně často selhávají v náročnějších situacích, vyžadujících pohotovou společenskou orientaci a samostatné rozhodování. Je tedy třeba záměrně chlapce připravovat na stále vyspělejší sociální role, učit je samostatnosti, odpovědnosti a tak dál.“</p> <p>IP3: „S chlapci se jezdí do K-centra, což je jakási forma terapeutické podpory.“</p> <p>IP6: „Pořádáme různé besedy nebo pouštíme nějaké dokumenty, filmy nebo jsou to výlety.“</p> <p>IP5: „U každého chlapce začíná náprava na jiné úrovni. Na nejvyšší úrovni je třeba chlapce zapojit do společnosti a umožnit mu, aby si osvojilo účelné společenské role. Tento postup můžeme označit jako socioterapii, která zahrnuje i rodinnou terapii a některé formy skupinové terapie a propracované výchovné postupy s chlapci na skupinách.“</p> <p>IP6: „Zvláště obtížná je reedukace deprivovaných delikventů a asociálů. Ve věku, kdy osobnost dítěte je už z valné části zformována, je změna vlastností obtížná a často se přes veškerou snahu vychovatele nedaří. Spokojíme se tedy alespoň s přijatelným za-</p>

	<p><i>řazením chlapce do pracovního a společenského života, kde procento úspěchu je poněkud vyšší. Vždy je vyžadován individuální přístup vychovatele k dítěti. Mimořádný význam připadá i působení celého kolektivu a vlivu uvědomělé práce. Zvláště cenné jsou tu zkušenosti působení osobnosti vychovatele na chlapce a jejich vztahy.“</i></p> <p>IP6: <i>„Využíváme terapeutické směry. Sociální pracovníce vychází z Rogerovské terapie. Někdy stačí jen chlapcům naslouchat, a udělit radu či návod, jak zvládnout konkrétní situaci či pomoc v konkrétních případech, např. při obstarání ztráty osobních dokladů.“</i></p> <p>IP5: <i>„Pozveme nějakého člověka z venku jako hosta, který může vyprávět na nějaké téma. V minulém roce jsme tu měli Jana Zahradníka, odborníka na adiktologii.“</i></p>
příprava a podpora školy	<p>IP1: <i>„No tak v těch teoretických předmětech ve škole něco takového jako rodinná výchova se probírá v oblasti asi občanské výchovy a na předmětech Bud' občanem a jinak víceméně rodinnou výchovu provádějí vychovatelé v rámci výchovy a jak rodinnou výchovu udělat, takže se to dělá tak, že se s chlapci promlouvá, chlapcům se pouští nějaké videa, nějaké seriály, jak probíhá obyčejný rodinný život.“</i></p>
minulost, špatná zkušenost z rodiny	<p>IP1: <i>„Já si myslím, že by to pro ně mohlo být dostačující, nicméně oni mají velmi špatné zkušenosti ze svých rodin.“</i></p> <p>IP1: <i>„No zkušenosti tím, že nemůžeme jim tady předvádět ideální rodiny, protože oni vědí, jak to vypadá v té neideální a mnohdy jsou z toho svého prostředí, že kterého vyšli tak rozladění, že žádnou rodinu mít nechtějí.“</i></p>
rozhovory, pohovory	<p>IP1: <i>„No, myslím si, že se snaží personál na těch rodinných vztazích pracovat a zase je to jenom prostě rozmlouvou, domlouváním a přesvědčováním...“</i></p> <p>IP6: <i>„Já nevím, prostě nějaké ty trošičku motivační rozhovory.“</i></p> <p>IP2: <i>„Povídáme si o nějakých pravidlech, zároveň zjišťuji třeba</i></p>

	<p><i>jejich rodinnou situaci a tak.“</i></p> <p>IP4: <i>„Tak to poradenství rozhodně kluci mají. Popovídat si mohou přijít za kýmkoliv. Vím, že poslední dobou, hodně chodí k sociální pracovníci. Ta dělá také individuální plánování s nimi. Kluci ani neví, kam půjdou a co chtějí. Naplánuje se něco a za týden, měsíc, dva je to zcela jinak.“</i></p> <p>IP5: <i>„Intervence, individuální plánování, pracovní aktivizace, nějaký možná terapeutický rozhovor.“</i></p>
vzor	<p>IP1: <i>„...a někdy se i daří, že chlapec si uvědomí, že ta rodina, kterou má a kterou ještě před nějakýma devíti měsíci odsuzoval třeba nejhrubšíma nadávkama, tak dnes po osmi měsících se stane, že chlapec pochopí na základě aji příkladu, který vidí kolem sebe, že jakou velkou váhu a jak moc si té rodiny, kterou má váží....“</i></p> <p>IP1: <i>„Tak kromě těch teoretických informací, které se tady prolínají jak ve všech výukových předmětech, tak ve všech výchovách v té odpolední činnosti, tak myslím si, jakože hlavní nebo jedním z hlavních, největších prvků je ten osobní příklad toho života, jak když ti chlapci mohou vidět, jak, jakým způsobem žiju konkrétně já anebo ostatní kolegové.“</i></p> <p>IP1: <i>„No tak oni vidí, oni sledují, vidí mě, jak jsem oblečený, oni vidí mě, jak do práce docházím, oni se podivují na tom, jak to, že jsem dneska autobusem, a oni se ptají při těch debatách se ptají, jak žiju, co dělám, co budu dělat odpoledne, co budu dělat v sobotu v neděli a já jim odpovím.“</i></p> <p>IP3: <i>„No rád bych byl a myslím si, že všichni pedagogičtí pracovníci by měli být pro chlapce vzorem.“</i></p>
spolupráce s OSPOD	<p>IP3: <i>„Tak samozřejmě spolupracujeme úzce s OSPODem, kdy se snažíme vztahy v rodině narovnat a obnovit vzájemnou důvěru a přesvědčení o nápravě chlapce.“</i></p>
kontakt s rodinou a rodinnými příslušníky	<p>IP6: <i>„Zákon nám ukládá kontakt s rodinou. Ten my musíme podporovat. A podporujeme. Rodiče jezdí za chlapci na návštěvy</i></p>

sem. Kluci zase jezdí na pravidelné dovolenky domů. Jak kdo. Někdo jezdí k rodičům, matce, babičce, jiné k tetě či jiným příbuzným.“

IP5: „Od prvopočátku přijetí chlapce do zařízení intenzivně pracujeme na zlepšení vztahů v rodině.“

IP2: „To je na hovno. Vezměte si, že celý týden tady pracujete s klukem, pak ho pošlete na víkend domů, tam se zfetuje, přijede zhulený do zařízení, a co s ním chcete v pondělí na výcviku dělat? Ten kluk je absolutně nepoužitelný. Zakázat.“

IP4: „Nelíbí se mi nastavený systém dovolenek. Kluk přijde k nám ze závadového prostředí, z patologického prostředí a my ho tam každý víkend posíláme na dovolenky.“

IP3: „Vedoucím vychovatelem i ředitelem zařízení jsme tlačeni k tomu, abychom chlapce posílali každý víkend na dovolenky. I když k tomu mnohdy nemají chování, přesto se kluk na dovolenku pustí. Tento systém se mi nelíbí.“

IP1: „Já chápu, že prioritou je rodina. Ale pokud my víme, že to prostředí pro kluka není vhodné, proč ho tam pouštíme?“

IP6: „Chlapci jsou v pravidelném kontaktu se svými rodiči, příbuznými.“

IP3: „Všichni kluci mají u sebe mobilní telefony. Takže si mohou volat s kýmkoliv a kdykoliv. Neomezujeme je.“

IP6: „Naši chlapci, vlastně všichni, co mají rodinu, tak jsou v kontaktu s rodinou, pravidelně. Vesměs, když se jim blíží zletlost, tlačíme na to, aby třeba každé víkend jeli domů jo, pokud se mají vrátit přímo do rodiny, tak se snažíme o to, aby ten kontakt byl opravdu co nejčastěji, aby si na sebe zvykli, ale jak říkám, u nás prakticky momentálně není chlapec, který by neměl kontakt s rodinou, nejezdil nikam nebo s něma nespolupracoval.“

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Často mladiství muži mají pouze jednoho rodiče a proto je pro ně důležité být s ním v kontaktu. Stává se také, že rodinné vztahy jsou natolik narušené, že za pomoci multidisciplinárního týmu se dané zařízení snaží o nápravu těchto rodinných či příbuzenských vztahů.

Mladiství muži se třeba u prarodičů setkávají s matkou či otcem, ke kterým nemohou jezdit na víkendové dovolenky, a to například z důvodů nevyhovujících bytových podmínek. Při odchodu z výchovného ústavu jsou mladiství muži ve většině případů nepřipraveni na vstup do samostatného života, jak uvádí (IP1).

Každý mladistvý muž má jinou osobnost, proto je přizpůsobování individuální proces a nesmí se na mladistvé muže tlačit. Někdy je přizpůsobování ztížené tím, že mladiství muži jezdí domů na víkendy, případně prázdniny a tam vedou zahálčivý život. Když se pak vrátí do výchovného ústavu, nemohou si zvyknout na nastavený řád a pravidla daného zařízení výchovného ústavu. Mají nereálné představy o životě a často nevědí, kde mají shánět bydlení, nebo jít zažádat o práci. Stane se pak, že patří mezi skupiny obyvatelstva, které jsou ohroženi nezaměstnaností a dalšími sociálně patologickými jevy, jako je např. bezdomovectví či páchaní trestné činnosti. Jejich postavení na trhu práce je podstatně nižší než u jejich vrstevníků z běžné populace.

Spolupráce s rodinou v převážné většině této oblasti je velmi obtížná. Rodina bývá nespolehlivá, mnohdy neprojevuje zájem ani o mladistvého muže, ani o spolupráci s výchovným ústavem. „*Pokud se do takové rodiny po opuštění z našeho zařízení chlapec opětovně vrátí, je to pro nás, spíše zklamáním,*“ říká (IP1). Mnohdy se stává, že se mladiství muži vrací zpět do svého původního nekvalitního prostředí, z jakého byli odejmutí, „*a často je zase rodina stáhne znova na dno,*“ dodává (IP4). V praxi pak mladiství muži rychle zapomenou, co jim bylo při pobytu ve výchovném ústavu vštěpováno, a tyto informace přicházejí na zmar. Proto vždy záleží na každém mladistvém muži, jaký styl života si zvolí a jaké informace v samostatném životě využije. Podle Davidové (2010) návrat do rodiny je přáním většiny mladých lidí opouštějících školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Nejčastější variantou, kam se mladiství muži vrací, je jejich původní rodina. Vrací se vlastně do prostředí, které bylo pro ně v období dospívání patologické, a proto byli svěřeni do ústavní péče, konkrétně do výchovného ústavu. Z pohledu dalšího vývoje a začlenění klienta není vždy prostředí vyhovující. Často se jedná o prostředí konfliktní, ohrožené nezaměstnaností, sociálními patologiemi obecně, ohrožené sociálním vyloučením nebo již sociálně vyloučené, které neposkytuje společensky žádoucí podněty.

V oblasti **partnerských vztahů** se výchovný ústav snaží mladistvé muže informovat alespoň teoreticky. V zařízení mladiství muži sice mají možnost přirozeně přebírat vzory chování a učit se novým sociálním rolím od svých vychovatelů, pedagogů a jiných pracovníků daného zařízení, ale takové osvěty probíhají nejčastěji v rámci rodinných skupin

s vychovateli, kde si vzájemně povídají a tak čerpají informace. Mimo to je jasné, že jejich biologická rodina je jistě společným soužitím jistým způsobem ovlivnila a v případě přetrvávajícího kontaktu i nadále ovlivňuje v pohledu na partnerství a rodičovství. Někteří mladiství muži berou svou biologickou rodinu jako odstrašující příklad a jiní jsou zase rodinou natolik ovlivňováni právě k takovému životu, jaký tato rodina sama vede. Tento vliv je tedy značně individuální a vždy záleží pouze na daném mladistvém muži, co konkrétně si z vlastní rodiny odnese.

Po odchodu z výchovného ústavu je mladistvému muži předán kontakt na kurátora pro dospělé, který by mu měl poskytnout následnou podporu po další dva roky. Praxe ukazuje, že mladistvý muž nemá žádnou zákonnou povinnost s ním tento kontakt udržovat a v podstatě je pro mladistvého muže cizím člověkem. Další péče o mladistvé muže po odchodu z výchovného ústavu není nikterak legislativně ošetřena. Jak uvádí Folda (2009, s. 5): „Bez odpovídajícího právního rámce není možné poskytovat při odchodu z výchovného ústavu skutečnou pomoc, nezahrnuje-li legislativa jasný návod týkající se následné péče, bude tato problematika zanedbávána. V České republice chybí jasně definovaný, vnitřně provázaný a především funkční systém následné péče o mladistvé jedince odcházející z institucionální péče.“

7.3.5 TRS: Systémová opatření

Do tohoto trsu jsme se snažili shrnout pomoc, náměty, připomínky a nápady pedagogických pracovníků výchovného ústavu, jak zlepšit připravenost mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy a jakým způsobem zefektivnit poskytování pomoci. Mnohé nápady jsou přímou reakcí na konkrétní potíže z praxe. Většina pedagogických pracovníků uváděla potřebnost legislativních změn v systému ústavní výchovy.

Tabulka 17 Trs: Systémová opatření

Kód	Výrok
finanční výpomoc	<p>IP4: „<i>Jasně. Chlapci dostávají ze zařízení peníze.</i>“</p> <p>IP6: „<i>Každý chlapec, který od nás odchází, dostane finanční výpomoc. Ta se pohybuje různě. Podle individuálních potřeb. Zákon nám umožňuje vyplatit až dvacetpěttisíc korun.</i>“</p> <p>IP3: „<i>Ve spolupráci s ostatními kolegy, navrhujeme finanční</i></p>

	<p>částku, ale o výši rozhoduje ředitel zařízení.“</p> <p>IP2: „Tak co vím, tak standardně nejde nikdo pod pět tisíc korun.“</p> <p>IP1: „No, když chlapci odcházejí ze zařízení jako z výchovného ústavu, tak i ve všech ostatních institucionálních zařízeních a jiné výchovné ústavy, tak ten chlapec, který je s ústavní výchovou, má nárok na nějakou částku nebo na vybavení v hodnotě nějaké částky, dneska nevím přesně, jak ta částka je vysoká, v minulosti, co já si ještě pamatuju před x lety to bylo nějakých sedm a půl tisíc tuším a praxe byla taková, že v dětských domovech nebo v nějakých internátních zařízeních se tomu chlapci nakoupili peřiny, talířky, vařič a nějakých pár kastrólků, tady ve výchovném ústavu se to řeší kapánek jinak, možná je to i lepší, že ten chlapec, pokud nemá žádné rodinné zázemí, tak se mu zajistí bydlení na první dva měsíce a ta částka, za kterou mu mělo být pořízeno to nádobí se použije na to, aby měl první dva měsíce to bydlení zaplacené.“</p> <p>IP6: „Jojo, tak může dostat až do výše dvacet pět tisíc, takže strašně zase záleží na individuální situaci jo. Měli jsme třeba chlapce, kterej byl, měl psychiatrickou diagnózu dočasnou, maminka si ho vzala, pečovala o něho a věděli jsme, že to musíme finančně posílit, takže tam jsme vyloženě přistoupili na finanční pomoc. Když jdou ty děti třeba do toho Domu na půl cesty, tak jim vždycky dáme nějakou finanční výpomoc na překrytí nějaký doby, ale obvykle je o tom, že oni mají nějaké problémy se sociálními dávkama, že jo, takže s tímhle tím počítáme a jsou vybaveni věcně, mají zaplacený ten nájem, mají všechno, co potřebujou k tomu životu, takže dopředu, než odcházejí, tak se s nima nakupuje všechno možný od mobilu přes oblečení přes říkám, někdy postel a potraviny, jo a potom vlastně dalo by se říct, že je to nakombinovaný jo, věcná, finanční, podle situace, kdo jak má.“</p>
věcná pomoc	<p>IP6: „S chlapci jedeme do obchodu a tam společně nakoupíme potřebné věci, třeba přikrývky a základní vybavení do kuchyně.“</p>

	<p><i>Kluci se i tak učí znát hodnotu peněz.“</i></p> <p>IP3: <i>„Před výstupem s klukem zajedu do obchodu a tam mu nakoupíme oblečení.“</i></p> <p>IP4: <i>„V předmětu Svět práce s klukama píšeme, co by si přáli nakoupit, co by potřebovali, co by chtěli, aby jim zařízení pořídilo do jejich startu.“</i></p> <p>IP2: <i>„Kluci jsou už z praxe zvyklí pracovat, a vědí, jak je pracovní oblečení drahé. Když odchází, dáme jim jejich oblečení.“</i></p>
vnitřní řád	<p>IP4: <i>„Je to individuální podle kritérií ve vnitřním řádu. Ty jsou stanoveny v současné době podle těch standardů nějakých. No takže opravdu, když to někde řeknem, tak nějaká ta pomoc i pro ty chlapce, kteří a to jsem se ještě bavil se státní zástupkyní ještě v pátek, že dokáží pohledat, že někdo dokáže být půl roku na útěku, no tak předpokládám, že se o sebe dokáže postarat a úplně mu nemusíme suplovat všechno, ale i ten chlapec, co je na útěku, rozhodně ho nepošleme s pětistovkou nebo něco že. Každý z nás dostane nějaké peníze. Je to i přes pedagogickou radu, ještě se nestalo, že by mi někdo odešel bez koruny, opravdu minimální je to kolem pětistíkorun. Každý dostane něco. Nikoho nevyhodíme bez prostředků.“</i></p>
volnočasové aktivity	<p>IP3: <i>„Chodíme na procházky, na houby, turistický výšlap děláme, různé výlety.“</i></p> <p>IP1: <i>„Snažíme se shánět i zdarma vstupné. Před měsícem jsme byli s klukama v divadle. Jezdíme plavat, navštěvujeme různé výstavy, teďka pojedeme zase do divadla, byli na hradě, V létě často jezdíme na koupaliště. V zimě jezdíme do aqvaparků, jezdíme hrát bowling, na zimní stadion jezdíme bruslit, hrát hokej, no a tak.“</i></p> <p>IP2: <i>„Část těch aktivit je takových pracovních, v rámci odborného výcviku jezdíme pracovat různě, třeba teď jsme vyklízeli rodinný dům, zítra pojedeme betonovat a pozítří se chystáme jet obkládat.“</i></p> <p>IP3: <i>„ Kluci chodí uklízet veřejné prostory.“ Pak máme takové</i></p>

	<p><i>nepracovní aktivity, takové volnočasové, zájmové, rozvojové.“</i></p> <p>IP1: <i>„Taky v tom vidím nějaký systém právě práce, něco navíc než nám fakt ukládá zákon, že musíme dělat. A když vlastně i ten vychovatel s těmi kluky tráví čas v takovém neformálním prostředí, mimo zařízení, při tady těch volnočasových aktivitách, tak kolikrát navážete i ten vztah mnohem lépe. Dozvíte se o tom klukovi spoustu dalších věcí a je to takové jiné.“</i></p>
nedůstojnost adolescentů	<p>IP4: <i>„Tak byl bych určitě moc rád, aby se tam nahoře chytli za nos a uvědomili si, že adolescenti mají jiné hygienické návyky a kapacita osm dětí na pokoji je podle mě pro ně absolutně nedůstojná.“</i></p> <p>IP1: <i>„Setkal jsem se, i když ne přímo, ale od kolegů jsem se došlechl, že mezi námi kolegy, jsou i tací, kteří s kluky zachází neadekvátním způsobem. Při bezpečnosti prohlídce, jeden náš kolega donutil chlapce svléknout do trenýrek.“</i></p> <p>IP6: <i>„No já mám jeden velikej problém a ten mi trvá a bude mi trvat dlouho, podle mě je prostě nesmysl osm dětí počet v jedné skupině, jo v dnešní době, nebo když už se budeme bavit o našem zařízení, tak adolescentů, myslím si, že už i oni jsou natolik zvyklí na svoje soukromí a na svoji potřebu, intimitu, že osmičlenná skupina sedmnáctiletých, osmnáctiletých chlapců s problémovým chováním je absolutní nesmysl na nějaké vykonávání péče jo, já vidím maximum pět a to už je kolikrát strop.“</i></p>
systémová chyba obecně	<p>IP4: <i>„Samozřejmě by se asi dala nějak zintenzivnit ta příprava, ale všechno to asi potom naráží na to, kolik lidí je ve skupině, kolik pracovníků je, všechno by mohlo být lepší, ale když budou dva chlapci na jednoho pracovníka, tak se bude pracovat úplně jinak a bude to mít jiný smysl, ale v tuto chvíli jakoby v rámci toho, jak je to nastavené si nedovedu představit, co dalšího by šlo.“</i></p> <p>IP1: <i>„No, po těch dvou měsících co my jsme jim schopni zajistit to bydlení co se s nima potom děje, jestli si najdou práci a to bydlení, které my jsme jim zajistili si už platí ze svého to už nevím. A</i></p>

	<p><i>je možné, že někteří skončí bez bydlení a jsou někde na ulici.“</i></p> <p><i>IP1: „Nedostatek je v tom, že jsou ti chlapci do svých osmnácti, devatenácti let vychováni jako v bavlnce a jak jsem o tom už říkal, ten pád to potom je, pro ně musí být hrozný.“</i></p> <p><i>IP2: „Když říkám, že to není výchovný výstav, že je to učiliště, ti chlapci můžou každý pondělí, každý pátek jet domů a v nedělu se vracet, byť mají jakýkoliv průšvih a stejně jedou domů, protože si to rodiče a kurátorka přejí a nedá se s tím nic dělat, tak je to aby měli u sebe telefony přes celý den, neomezeně, kdy je zneužívají k domlouvání se trestné činnosti, k domlouvání se k distribuci drog, tak je to jako na pováženou, co tady můžeme změnit, to musijou změnit ti navrchu.“</i></p>
chybějící následná péče	<p><i>IP4: „...Opravdu nějaká následná péče asi moc nefunguje, asi žádná není a nevím, a když už do toho můžu kecat, v uvozovkách vrazí takové prostředky a tu energii těch lidí a všechno a potom to někdy, když už to dobře dopadne, že se opravdu doučí a že něco a pak to vybuchne na tom, že venku už je to bez dohledu a nemají tu podporu, takže to je takový, nebudu říkat zbytečný, každé si z toho pobytu něco odnese, i ten co nemá zájem, tak v každém něco zůstane, když je tady půl roku nebo tři roky, každému něco utkví, ale to je takový, že to mnohdy, když by ještě někdo dostal ještě nějakou další péči, mohla by ta úspěšnost být větší a ta péče teďka v tuto chvíli není a nemusíme se tím nějak extra moc zaobírat, že jo.“</i></p> <p><i>IP6: „Jo, tak v systému by se podle mě mělo dělat určitě víc, určitě ta následná péče by mohla být nějak pro ty děti intenzivnější, víceméně by se dalo říct, že ano, my všechno vykomunikujeme s rodinou, je tam zapojený kurátor pro dospělé, jsou nějaké instituce, které nějakým způsobem fungují, aby je třeba ubytovali, ale neexistuje ta moc nějaká poradenská síť, která by je zachycovala, vyhledávala aktivně jo, a opravdu s něma spolupracovala. No a jinak by v systému mohlo ještě fungovat jinak, než je to teď“</i></p>

	<p>že se dává ústavní výchova dětem obvykle už pozdě, jo, že je sice nějaký trend jim dávat šance, šance, ale v sedmnácti letech, když je někdo pravidelným uživatelem drog nebo je rozjetý v nějakým už opravdu scénáři problémovým chováním, tak se to těžko vrací zpátky.“</p>
návrh výchovy	<p>IP3: „Kdysi jsem zhlédla film o problémových dětech, které byly izolovány na ostrově a přes své úsilí, práci, kázeň se pak mohly dostat v určitých časových intervalech do běžné skupiny lidí zpět. Procházeli si vlastním uvědomováním sebe samého a svých možností. Podobnou teorii šířil i Makarenko. Možná bych využila právě více tohoto způsobu výchovy.“</p>
systemová chyba mobilní telefon	<p>IP4: „Podle nařízení paní státní zástupkyně, musejí mít kluci mobilní telefony u sebe. Tohle je špatně. Oni se na to dívají skrze paragrafy. My to vidíme zase z praxe.“</p>
pozitiva	<p>IM3: „Pozitivní je v našem zařízení ale pěkné prostředí a možnosti výletů.“</p> <p>IM3: „Pozitivní je ale zase například výborná kuchyně, tudíž nasycenost dětí, zábavné a hezké prostředí a možnosti kulturního vyžití, které by asi doma nedostaly. Dále například vedení k hygieně a možnost zdravotní péče, či vytvoření jistého „ega“ u dítěte.“</p>
díra v systému	<p>IP1: „Co já mám jako informace, tak zařízení jako nesleduje co se dál jako s tím dítětem po těch dvou letech dělo.“</p>
nedostatečná příprava	<p>IP3: „Dle mého názoru probíhá příprava pozdě a málo. Důvodem je skutečnost, že děti jsou v našem zařízení málo samostatně vedeny. Vše je jim „prostřeno na stříbrném podnose“ ze strany zaměstnanců.“</p> <p>IP1: „No, jak jsem už říkal je to nadstandard to, co jim tady poskytujeme a pro mnohé potom ten pád je nezvládatelný. Podle mého, ne, ne, nejsou dostatečně připraveni, ve škole jo, na praxi jo, ale tak pro život po té samostatné stránce, ne.“</p> <p>IP4: „No vzhledem k tomu, že tady máme chlapce běžně jeden a</p>

	<p><i>půl roku, dva roky, tak s předstihem jeden a půl roku, dva roky probíhá ta příprava, po celou dobu v zařízení, probíhá. Ale nemyslím si, že by byli připraveni dostatečně.“</i></p> <p><i>IP2: „No, já myslím, že je, protože ti chlapci jakmile jim přichází zletilost, tak jakoby si to začali, to co se jim tady dva roky pořád jako opakuje, tak jakoby si předtím zletěním (smích) zletěním, před tou zletilostí jakoby si to začali více uvědomovat a začnou být jako takový nervózní a dopadá na ně ten stres, že naráz z toho, co všechno tady mají, že všechno skončí, že se opravdu budou starat o sebe a tím vzniká i ta zvýšená intenzita těch pedagogických pracovníků.“</i></p>
omezení léčebně-výchovného procesu na systém odměn a trestů (bodový systém)	<p><i>IP1: „Nevím, jestli je to všude tak, jak je ten bodový systém tady u nás, ale myslím si to, že už jenom, že ve školním řádu je, že pedagogický pracovník má možnost přidělovat minusové body, že to je špatný. Myslím si, že děti, nebo ti naši klienti by měli být v první řadě ohodnocovány určitou částkou bodů a ne že jim budeme nějaké body odebírat.“</i></p> <p><i>IP1: „To znamená, že by se měli hodnotit tak, jak se hodnotí všichni ostatní. Jako všichni ostatní se hodnotí penězi a chlapci jsou ohodnoceni body. Jako nikdo vám peníze z výplaty nebere, protože jste třeba pracovala špatně jo, ale dám vám o to těch peněz míň.“</i></p>
nedostatečné vzdělání pedagogických pracovníků	<p><i>IP1: „Myslím si, že ta metodika existovala, nicméně v současnosti na rozdíl od minulosti už neexistuje okresní školní metody a pedagogičtí pracovníci nejsou školeni v metodických činnostech a ve školství v současnosti působí velké množství lidí, kteří jsou nepedagogicky políbení.“</i></p> <p><i>IP1: „Ve většině výchovných ústavů a dětských domovů chybí dostatek kvalifikovaných odborníků, psychologů, speciálních pedagogů, převažují spíše středoškolsky vzdělaní zaměstnanci, kteří mají kvalifikaci doplněnou pouze o pedagogické minimum. Mini-</i></p>

	<p><i>mální počet pracovníků s odbornou kvalifikací není stanoven v žádném zákoně a ústavní zařízení pak nemají zákonnou povinnost odborníky mít. Je třeba změnit celý legislativní rámec v pohledu na institucionální výchovu, na její cíl i na zaměstnance, kteří tuto práci provádějí. Pokud se problém nezačne co nejdříve řešit, vše se bude prohlubovat a nakonec finanční výdaje státu a kroky k nápravě budou větší a těžší, než by mohly v současné době být.“</i></p>
návrh na zlepšení	<p><i>IM3: „Určitě důslednější třídění dětí podle IQ a schopností do učebních oborů a věku dítěte. Pracovat s dítětem již na základní škole při výchovném ústavu a formovat si jej v našich učebních nabízených oborech. Dále nezařazovat psychiatrické dětské pacienty. Vytvořit řádné skupiny podle snaživosti dětí a nedržet je na skupinách či v oborech, jen kvůli obsazenosti zařízení, nebo nařízení. Podporovat kontakt s rodinou, ale v jiné formě, než posílat děti na dlouhodobé dovolenky do nefunkčních rodin, ze kterých přišly. Spíše hledat v rodinách další mezičlánky, alespoň trošku fungující a najít opětovnou nit' jisté soudržnosti a náklonnosti rodinných příslušníků, nebo využití profesionálních pěstounů, či komunit se specializací například na drogovou problematiku či jiné psychické osobnostní úchyly.“</i></p> <p><i>IP1: „No myslím, že v první řadě by mělo být vráceno zase zpátky to diagnostické zařízení, které ty chlapce nebo i děvčata rozdělávalo do zařízení podle diagnózy, kterou stanovili na diagnostickém úřadě odborníci, vyhodnotili a podle toho byly děti rozděleny do ústavů, do dětských domovů anebo byly ponechány zpátky v rodině.“</i></p> <p><i>IP1: „Dětským domovům, Diagnostickým ústavům, Výchovným ústavům by velmi pomohla celonárodní metodika a odborné školení jejich pracovníků. Ti musí v současnosti vycházet a čerpat pouze ze svých zkušeností, které jsou bohužel nedostatečné.“</i></p> <p><i>IP1: „Ve všech institucionálních zařízeních by měla být povinnost mít vlastního psychologa.“</i></p>

zpětná vazba	<p>IP6: „<i>Jo, někdy častěji, než když jsou tady, kolikrát mají potřeba se častěji kontaktovat. Ne, tak chlupci, co od nás odejdou, tak až po čase zjistí, jim doklapne, co se odehrávalo, o čem je život tady, o čem je život venku, spojí se jim najednou to, co jsme tady řešili a často se stává, že přijedou osobně nebo volají nebo se nějak kontaktují i písemně a dávají nám nějakou zpětnou vazbu nebo od nás potřebují nějakou radu, pomoc, kopii výučního listu, jo prostě dalo by se říct, že máme relativně i přehled o nich, co se děje.</i>“</p>
PRODy	<p>IP6: „<i>Jakože my bychom aktivně vyhledávali ten kontakt? To spíše ne, my to nemáme zapotřebí, my máme pocit, že, za první víme, protože existují sociální sítě a ti kluci mají mezi sebou vazby, tak obvykle máme nějaký informace, přehled, píšeme si to do nějaký anamnézy, co máme zavedené v těch PRODech i výstupy všech dětí. Ale cíleně nechodíme, abychom někde zjišťovali informace, někdy se i přes kurátory jako dozvíme, ale oni ti kurátory mají i menší informace než my jo, protože oni to dítě vlastně v osmnácti odstříhnou úplně a kolikrát je ta vazba i přes nás i před rodiče.</i>“</p> <p>IP5: „<i>Vycházíme také z IPODu a PRODu.</i>“</p>
zatížení pracovníků administrativou	<p>IP6: „<i>Tak ten přístup je takový intenzivnější. Neumím si představit časově, že by to dělal jeden pracovník. Pracujeme v týmu. Při dnešním tempu a takovém pracovním vyčerpání si myslím, že by tady byl spíš problém časový, ale takto určitě by to zapadalo do té práce. Takové nějaké rozprávání se chce třeba opravdu i dvě hodiny.</i>“</p> <p>IP3: „<i>Samozřejmě přibývá čím dál víc administrativy, že se zkracuje ten čas, který je na toho kluka, ale já myslím, že když ta vůle je, tak se to dá vždycky nějak udělat, jde to nějak skombinovat. Máme rozdělenou i tady tu pracovní náplň. A jsme tu pro kluky, abychom si s nimi i povídali.</i>“</p> <p>IP4: „<i>Tak určitě, máme tu výchovného poradce, kluci mohou kdykoliv přijít, a to nejen za ním, za kýmkoliv z nás. Ale co je</i></p>

<i>problém, práce s časem, de facto děláme papíry.</i>
--

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Jako **systemová chyba** se ukazuje, **zajišťování pomoci po propuštění ze zařízení**. Z praxe není možné zachytit život mladistvých mužů po propuštění z výchovného ústavu a sledovat jejich další vývoj po dobu dvou let, jak ukládá zákon. I když zařízení spolupracuje s OSPOD a kurátorem pro dospělé, mnozí mladiství muži pomoc nevyhledají. Zařízení má přesto nastavenou pomoc pro mladistvé muže, kteří se mohou na pracovníky daného zařízení kdykoliv obrátit s pomocí při řešení životních obtíží spojených s přechodem do občanského života. V zákoně č. 109/2002 Sb. (ve znění pozdějších předpisů) se setkáváme pouze s vágní formulací, která ukládá pracovníkům zařízení institucionální výchovy poskytovat poradenství mladým dospělým osobám po opuštění zařízení institucionální výchovy. Není však stanovena forma, obsah ani rozsah této služby. Daná legislativní nekonkrétnost vede vychovatele k tomu, že i mladistvým mužům nabízejí nekonkrétně a pasivně vymezenou nabídku pomoci po jejich odchodu (ve smyslu „když budeš potřebovat, ozvi se“).

Telefonický kontakt dítěte s osobami odpovědnými za výchovu a s osobami blízkými je důležitou formou udržování vztahů v rodině v průběhu pobytu dítěte v ústavu a jistým způsobem sebevyjádření dítěte. **Pedagogičtí pracovníci však nejsou spokojeni s nastaveným režimem používání mobilních telefonů**. V praxi to způsobuje značné obtíže. Mladiství muži se mohou častěji přes sociální sítě domlouvat např. ohledně útěku, distribuci marihuany apod. Dřívější režim používání mobilního telefonu byl takový, že pokud si chlapeč plnili své povinnosti, dostali od vychovatele svůj mobil k dispozici po 18:00 hod., což se ukázalo jako dobrá praxe. Dané zařízení mladistvým mužům, co nevlastnili mobilní telefon, při odchodu ze zařízení pořídili nový mobilní telefon, aby byli dostatečně vybaveni. Uvědomují si, že mít mobilní telefon je nezbytné pro vyřizování různých záležitostí, ať už v oblasti bydlení či zaměstnání apod.

V souvislosti s **dluhy** zaznívala kritika úrovně finanční gramotnosti (**IP1, IP3, IP4**). Podle vyjádření (**IP1**): *„Dluhová problematika ano. Vznikají dluhy, protože vzhledem k tomu, že chlapeč jsou bez peněz nebo ty, které si vydělají tak utratí, potom se stane, že je zadržen někde nějakým revizorem v tramvaji a dostane pokutu a pokuta a pokuta se začne někde evidovat jako dluh.“* Celou problematiku by bylo vhodné ošetřit jednak vznikem dluhových poraden, ale také preventivními opatřeními, jako je vznik dluhového institutu (**IP2**), který monitoruje osoby směřující do dluhové pasti a pomáhá jim řešit jejich

situaci dříve, než se celá záležitost dostane k soudu. K tomu dále (IP1) dodává: „*No přijde dluh anebo jako zaměstnanci ústavu jsou seznámeni s tou situací, že přišla zaplatit dlužná částka, vychovatelé toto běžně řeší, učitelé ne. Vychovatelé samozřejmě nejprve řeší, proč částka dlužná vznikla, a proč udělal to, co udělal, jaká je to pokuta, jestli je to pokuta za kouření na zastávce nebo je to pokuta za černou jízdu a potom s chlapcem je znovu rozmlouváno, přesvědčováno a pak je mu dána možnost tuto pokutu splácet, musí si sám požádat o splátkový kalendář a on pak ze svých výplat, které tady má tyto dluhy splácí.*“

Vymáhání dluhů po mladistvých mužích, jsou neúnosně vysoké a po jejichž provedení zbude člověku částka, jakou by dostal na sociálních dávkách, nemotivují tyto dluhy vůbec splácet. V převážné většině se jedná o dluhy na nákladech trestního řízení a soudních výlohách. I když kmenový vychovatelé s mladistvými muži tvoří splátkové kalendáře, žádosti o odklad plateb a dluh se snaží po malých částkách umořovat, přesto, až mladiství muži odejdou z výchovného ústavu, ocitají se v dluhové problematice (IM5), jak sám potvrdil mladistvý muž. Mladiství muži nevědí, kam a na koho se obrátit. Samotný (IP5) sdělil, že „*asi by to bylo dobré, už i předtím, než chlapci odejdou, informovat je o základech finanční gramotnosti a učit je i k takové finanční zodpovědnosti.*“ Podle (IP4) „*to zadlužení je obrovský problém.*“ Každý chlapec, co odejde z výchovného ústavu, by měl zajít povinně ihned na úřad práce, který by i krom toho všeho řešil i toto zadlužení dětí z výchovných ústavů,“ říká (IP3). Domníváme se, že by měla existovat jistá prevence. Podle vyjádření (IP6): „*Vesměs se snažíme dluhovou problematiku řešit. Pokud přijdou k nám děti, tak se snažíme je motivovat k tomu, že v jejich zájmu je třeba si ty dluhy postupně splácet, to taky hlídá paní sociální, vždycky to s nima probírá, domlouvá se třeba s tou institucí, kde se dohodnou na nějakém splátkovém kalendáři, takže chlapci mají možnost třeba z kapesného, když chtějí samozřejmě, nebo když si něco vydělají z praxe si peníze poslat každé měsíce na splátkovej kalendář. Tím se je snažíme vymazat co nejvíce dluhů, pokud jsou u nás v naší péči, tak když už odcházej, tak ideální by bylo, kdyby teda neměli nic jo, ale někdy to mají aspoň snížený o nějakou tu částku a jsou vedeni ne jako neplatiči, ale někdo, kdo přispívá.*“ Chybí systematická příprava mladistvých mužů na odchod ze zařízení a mladiství muži jsou často uvrženi do nejistoty, kterou vzhledem ke svému zatížení nemusí v kritickém období odchodu ustát. Často se tak děje a efektivita celého terapeutického a resocializačního procesu je poté nulová. V rámci této systémové oblasti tedy vnímáme velké mezery a možnosti na vytvoření sítě služeb, které by byly zaměřené

nejen na odchod mladistvých mužů z výchovného ústavu, ale směřovat by mohly již do doby pobytu mladistvého muže v ústavu.

7.4 Komparace výpovědí dvou skupin informantů

Porovnávání a srovnávání je základní myšlenkovou operací a jedním z nejstarších a nejrozšířenějších způsobů zkoumání světa, které užíváme každý den při běžných činnostech. (Nekola, Geissler, Mouralová, 2011, s. 170-171) Porovnávání a srovnávání je také velmi rozšířený výzkumný přístup ve společenskovědním výzkumu a jeho základním vymezením je zaměření se na dvě či více srovnávaných jednotek. Porovnání jednotlivých oblastí (vlastní komparace) může proběhnout až po kvalitativní interpretaci dat, kdy data z jednotlivých kategorií jsou přemístěna a reorganizována do tematické tabulky. Na základě vytvořené tematické tabulky je možné provést srovnání ve výpovědích informantů odhalených kódů náležejících k jednotlivým trsům a potažmo oblastem a interpretaci shod a případných diferencí. Získaná data z realizovaných rozhovorů s mladistvými muži a pedagogickými pracovníky jsou umístěny do níže uvedené tematické tabulky a seřazeny podle devíti srovnávaných kategorií, které nám vyplynuly z rozhovorů. Pro komparaci byly vybrané kategorie barevně označeny. Abychom mohli koncepci jednotlivých oblastí porovnat podle vybraných kategorií, umístili jsme srovnávaná data přehledně vedle sebe.

Tabulka 18 Komparace výpovědí dvou skupin informantů

Informanti mladiství muži				Informanti pedagogičtí pracovníci				
Vzdělání „kvůli papírům“ (oblast vzdělání)	Hledání práce (oblast zaměstnání)	Hlavně nebýt „na ulici“ (oblast bydlení)	Ostrov rodiny a další sítě (oblast kontakty a vztah s rodinou)	Priorita získat vzdělání (oblast vzdělání)	Základ je vydržet u práce (oblast zaměstnání)	A co bydlení? (oblast bydlení)	Podpůrné sociální sítě (oblast kontakty a vztah s rodinou)	Systémové opatření
motivace a vůle	vyhledávání na internetu	aktivita sociální pracovníce	sociální sítě	motivace ke vzdělání	brigády	nepřípravenost	sociální sítě	finanční výpomoc
spokojenost	vůle	spokojenost	závislost na rodiči	snaha	kurátor pro dospělé	praktická pomoc	dovolenky	věcná výpomoc
ochota pedagogů	samostatnost	obava, strach z budoucnosti	pomoc	úspěch	spolupráce s OSPOD	možnosti bydlení	zázemí	vnitřní řád
opora v pedagogovi	obava	pomoc	spolupráce s rodiči	podpora výchovy	vyhledávání na internetu	chybějící návaznost služeb, nedostatečné sociální služby	pomoc	nedůstojnost adolescentů
dokončení studia, výuční list	pomoc	samostatnost	kontakt s rodinnými příslušníky	pohovory	kontakt se zaměstnavatelem	podmínky zařízení	terapeutické programy (podpora)	systemová chyba obecně
lehčí studium	peníze, plat	výbava do domácnosti	vztahy s rodiči	nízký stupeň vzdělání	pomoc školy	zkouška bydlení	příprava a podpora školy	chybějící následná péče
zájem	pomoc školy	finanční výpomoc		neochota, nezájem	motivace	nemožnost zkoušky bydlení	spolupráce s OSPOD	návrh výchovy
fantazie, další studium	brigády	možnosti bydlení		podpora školy	subjektivní pohled	příprava na samostatné bydlení	minulost, špatná zkušenost z rodiny	systemová chyba mobilní telefon
volnost		sociální do-		možnost	pomoc najít práci	spolupráce	rozhovory	pozitiva

		vednosti		studovat jinde				
priority		komunikace		školní praxe	příprava ve škole	nezájem mladistvých mužů	vzor	díra v systému
system				nabídka vzdělání	praktické zkušenosti	zajištění mladistvých mužů	kontakt s rodinou a rodinnými příslušníky	nedostatečná příprava
pomoc				překážka ve vzdělávání	nepřípravenost mladistvého muže	sociální dovednosti		omezení léčebně výchovného procesu na systém odměn a trestů (bodový systém)
				návrh řešení	nezájem pracovat	praktická činnost		nedostatečné vzdělání pedagogických pracovníků
				výuka		rituál		návrh na zlepšení
				pokračování ve studiu				zpětná vazba
								volnočasové aktivity
								IPOD, PROD
								zatížení pracovníků administrativou

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Srovnání

Jak je patrné ze srovnání jednotlivých oblastí subjektivního hodnocení mladistvých mužů a pedagogických pracovníků, v **oblasti vzdělání** je prioritou motivace ke vzdělání jak ze strany mladistvých mužů, tak snahou ze strany pedagogických pracovníků. Pedagogičtí pracovníci vyjadřují mladistvým mužům podporu při studiu. Dále lze konstatovat, že vzdělávání mladistvých mužů ve výchovném ústavu má také svá negativní specifika jako např. nízká úroveň školního vzdělávání, snížená schopnost školní integrace a ohrožení sociálně patologickými vlivy. Důvodem je nejen nižší úroveň vrozených předpokladů ke studiu, která je z velké části dědičnou, ale i nedostatek podnětů a motivace⁸⁰ k dosahování vyšších výsledků. To vše souvisí s tím, jaký vztah mladiství muži zaujímají ke vzdělání a pracovní kariéře. Postoje mladistvých mužů ke vzdělání ovlivnilo hned několik faktorů. Můžeme sem zařadit vliv rodiny, problémy s učením a chováním, zkušenosti ze základní školy, volbu profesní cesty mladistvých mužů, ale také spokojenost s oborem. Mladiství muži se při jejich studiu setkali s řadou problémů, ať už se jednalo o problémy s učením nebo o problémy s chováním, které do značné míry také ovlivnily jejich vztah a postoje ke vzdělání a pracovní kariéře. Problémy s učením byly patrné v podobě špatných známek.

Ze srovnání je patrné, že v **oblasti zaměstnání** se klade oboustranně důraz na možnost brigád v daném zařízení, vyhledávání možností nabídek práce na internetu, všestranná pomoc.

V **oblasti bydlení** jsou srovnáním patrné sociální dovednosti, samostatnost, možnosti bydlení. V průběhu pobytu ve výchovném ústavu se mladiství muži učí sociálním dovednostem pro budoucí samostatný život. Mladiství muži umístění ve výchovném ústavu, měli možnost dostávat se do kontaktu s běžným prostředím, ať už na víkendových dovolenkách, při volnočasových aktivitách nebo jiných činnostech. Mladiství muži každodenně pečují o osobní hygienu a dodržují pravidelnou denní sebeobsluhu, stanovenou časovým plánem

⁸⁰ **Motivace** vyjadřuje proces zaměřování chování na dosažení určitého cíle. Jeho přirozenými složkami jsou intenzita a trvání: na dosažení různých cílů vynakládá člověk různou míru úsilí a v případě, že se při dosahování nějakého cíle setká s překážkou, vynakládá buď zase určité úsilí na její zdoání, nebo se dosažení původního cíle vzdává a stanovuje si náhradní cíl. Proces **motivace** determinuje cíl chování a jeho parametry (intenzitu a trvání), zatímco **motivy** jsou psychologické příčiny či důvody nebo smysl toho, co člověk činí. Pojem **motivace** vyjadřuje více či méně časově dlouhou tendenci, tedy proces. Kdežto pojem **motiv** vyjadřuje v čase relativně stálou předpokládanou motivační dispozici. **Motivy** jsou typickými konstrukty, jsou to předpokládané psychologické příčiny jednání, odvozené z jeho psychologického smyslu, z obsahu uspokojení. (Nakonečný, 2011, s. 380) **Motivace** je intrapsychický (vnitřně probíhající) proces, kdežto **pojem motivování** vyjadřuje zvnějšku navozenou motivaci pomocí nějaké pobídky (motivátoru), jíž mohou být např. peníze, zaměstnání. **Motivace a motivy** jsou vnitřní psychické fenomény (intrapsychické děje – ve skutečnosti, jako všechny psychologické termíny, jsou to vědecké konstrukty, které je třeba chápat jako vnitřní činitele či proměnné.

denního režimu zařízení. Mladiství muži umístění na předvýstupní či zvýhodněné skupině dostali určitý obnos peněz a za ten museli nakoupit vše, co bylo potřeba. Mladiství muži chodili běžně nakupovat se svými vychovateli anebo sami s předem stanovenou finanční hotovostí, kterou obdrželi od svého kmenového vychovatele. V daném výchovném ústavu je tedy zcela běžnou součástí života prostý nákup potravin, oblečení apod. Mladiství muži tak při nákupech poznávají hodnotu peněz a zboží přímo na vlastní kůži. Jsou nuceni přemýšlet o cenách jednotlivých výrobků, o výhodných nákupech i o nepotřebném luxusu. To jim může pomoci při odchodu z výchovného ústavu a vedení vlastní domácnosti. Mladiství muži byli pověřováni i dalšími méně náročnými úkoly, jako např. vyřízení korespondence na poště. K sociálním dovednostem (IP4) dodává: „*za pomoci asistentů pedagoga či vychovatelů si kluci vyřizují např. ztrátu občanského průkazu.*“ Z výzkumného šetření vyplynulo kladné hodnocení schopnosti vyřídit si své záležitosti v různých institucích. Mladiství muži jsou seznámeni s postupem při podání žádostí o vydání občanského průkazu a spolu s doprovodem záležitosti vyřídí.

Během pobytu ve výchovném ústavu se mladiství muži učí i různým domácím činnostem, zapojují se do všech běžných domácích prací, jako je např. „*úklid společných prostor i našich pokojů, umývání nádobí, praní, žehlení, vaření na skupině, umývání nádobí, utírání prachu, vynášení odpadků,*“ sděluje (IM4). Stejně jako v běžných rodinách, se mladiství muži učí péči o svůj vlastní pokoj i společenské prostory, učí se dodržování pravidel, novým znalostem a dovednostem. Každý mladistvý muž si zodpovídá za pořádek ve svém pokoji a ve svých věcech. Veškeré tyto činnosti rozvíjejí sociální kompetence mladistvého muže a do samostatného života mu přinášejí potřebné znalosti a zkušenosti.

Dále je ze srovnání patrna **oblast kontaktu s rodinou**. I tady bychom našli společné znaky pro většinu těchto mladistvých mužů a pedagogických pracovníků, a to sociální síť, pomoc, kontakt s rodinou a rodinnými příslušníky.

8 KAZUISTIKY

V rámci případové studie organizace jsme zpracovali kazuistiky, jako specifický příklad kvalitativních metod, kdy jde o ucelenou a podrobnou studii případu. Podáváme souhrnný popis případu s údaji o začátku, vývoji a průběhu sledovaného fenoménu procesu přípravy a připravenosti mladistvého muže, případně okolnosti, které mohly současný stav ovlivnit. Samotný výzkum využíval podrobné studium dokumentů jednotlivých případů pro teoretizování v obecném kontextu. Detailní popis nám může dát vhled do problému, umožňující docházet k teoretickým závěrům na základě empirického studia jednotlivých případů (pochopení jevu v kontextu daného případu). Zároveň větší počet kazuistik (v tomto případě pět) nám umožňuje určitou revizi závěrů a také větší oporu v datech, než by tomu bylo jen u několika málo případů. Případová studie organizace byla zvolena ve snaze o porozumění jevu. Jejich prostřednictvím tak máme možnost lépe porozumět jednotlivým vztahům i celkovým souvislostem. Jedná se o kazuistiky mladistvých mužů, kteří byli umístěni mimo rodinu, tedy ve výchovném ústavu a ve sledovaném období se připravovali na odchod z výchovného ústavu. Pro znemožnění identifikace osob neuvádíme konkrétní informace. Z důvodu zachování anonymity je místo jmen použito označení Kazuistika (**IM1** až **IM5**) a stejně tak není uveden konkrétní název výchovného ústavu, ve kterém byli mladiství muži umístěni. Upraveny jsou i dílčí informace o informantech, které by mohly vést k jejich identifikaci (např. město, úřad, řešené přestupky, informace o rodině, apod.). Z podkladů, které jsme získali studiem úředních dokumentů a z rozhovorů s jednotlivými mladistvými muži a pedagogickými pracovníky, jsme zpracovali případové studie, zaměřeny na zodpovězení výzkumných otázek. Analýza jednotlivého případu nám umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti, a díky tomu může dospět k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům.

8.1 Kazuistika IM1

Důvod nařízení ústavní výchovy:

Absence ve škole, neplnění školních povinností, krádeže peněz doma, cukrovinek v obchodě, nerespektování autorit (matky), snadná ovlivnitelnost vrstevnické skupiny, toulky, sprejerství, vandalismus.

Rodinná a sociální anamnéza:

V květnu 2013 byl chlapec veden v ambulantní péči SVP, ale ukázalo se, že spolupráce se SVP nebyla příliš efektivní, docházka byla nepravidelná. Výchovné problémy chlapce se opakovaly a prohlubovaly. Byl proto umístěn do DDÚ, SVP, ZŠ a ŠJ Olomouc – Svatý Kopeček na základě „Smlouvy o přijetí klienta na diagnostický a preventivně výchovný pobyt v listopadu 2013. Tento pobyt byl ukončen v lednu 2014. Od ledna 2014 do února 2016 pobýval chlapec v rodinném prostředí. Do výchovného ústavu byl chlapec umístěn v patnácti letech, v březnu 2016.

(IM1) vyrůstal ve špatných sociálních podmínkách. Chlapce vychovávala matka a její nový přítel, kterého **(IM1)** oslovoval tátou. Vlastní otec zemřel v roce 2002. Smrt rodiče je pro děti velkým zdrojem traumatu. Prodělané trauma může mít různou intenzitu, podle toho, jak si bylo dítě s rodičem blízké. Také záleží, jestli je na blízku jiná konzistentní a milující osoba, která si může s dítětem vybudovat blízký vztah a trvale jej udržovat. **(IM1)** má tři vlastní zletilé sourozence (sestru a dva bratry) a dva nevlastní sourozence (sestru a bratra). Matka dlouhodobě nezaměstnaná, v evidenci úřadu práce. Rodinné prostředí bylo pro chlapce málo podnětné, výchovný přístup matky benevolentní až ochranný. Nevlastní otec se snažil vystupovat vůči chlapci více direktivně. **(IM1)** byl výchovně náročný chlapec, plný energie, bystrý a zvědavý. Patrná byla symptomatika ADHD, medikován nebyl. **(IM1)** byl studentem gymnázia, s průměrným prospěchem. Závažnější problémové chování se objevilo na jaře 2014. Jednalo se o absence ve škole, sám si podepisoval omluvenky, matku nerespektoval, bez dovolení přespával u svých kamarádů. Nestabilní rodinné prostředí se negativně odráželo na výchově chlapce. Chlapec byl náchylný k rizikovým způsobům chování (kouření tabáku i jiných návykových látek), nechával se strhnout kamarády i k jiným sociálně patologickým jevům (krádeže, sprejerství, vandalismus).

Psychologické vyšetření:

Kontakt chlapec navazoval bez větších obtíží. Od počátku se projevoval suverénně, uvolněně. Sociální distanc respektoval, ve svých reakcích se však jevil spontánní až lehce odbrzděný. Aktivně komunikoval, stále se ptal a zajímal se o široký okruh témat. Sebnáhled nevyzrálý, svým problémovým chováním se prezentoval jako zkušený. Na vývoji chlapce se negativně odráželo slabé výchovné vedení v rodině, kde výchovu přebíral nevlastní otec, matka byla spíše v pozadí. Starší sourozenci bydleli již mimo rodinu. Rodina byla na nižší socioekonomické úrovni. Dispozičně výrazně extrovertně orientovaný

chlapec, komunikativní, společenský. V kolektivu dětí se přirozeně prosazoval, vystupoval dominantě. Intelektové schopnosti neverbálně orientačně dosahovaly úrovně mírného nadprůměru.

Školní prostředí:

Ve školním zařízení byl vyučován v malotřídce, od počátku byl znalostmi nejlepším žákem třídy. Po celou dobu pobytu byl velmi zvědavý, zajímala ho spousta věcí. Byl na zcela jiné (mnohem vyšší) úrovni než ostatní děti. V hodinách pracoval velmi dobře, samostatně, bylo nutno mu zadávat práci navíc. Pokud nebyl dostatečně vytížen, stával se živějším, vyrušoval svými nevhodnými poznámkami hraničící s drzostí. Chlapci bylo umožněno na žádost matky v souladu s OSPOD a souhlasem ředitele zařízení navštěvovat civilní střední školu, na kterou dojížděl z výchovného ústavu. Po dvou měsících se začaly hromadit nedostatky, ne však studijního charakteru, ale kázeňského. Po půl roce byl chlapec vyloučen z tříletého učebního oboru kuchař-číšník a přestoupil zpět do školského zařízení při výchovném ústavu. Po návratu chlapce zpět do zařízení, byla patrna nevole a rozladění, které postupem ustoupilo. Adaptace na nový učební obor stavební práce byla rychlá a bezproblémová. Uměl pracovat zodpovědně, ale často neprojevoval aktivitu, byl nepozorný (myšlenkami jinde).

Hodnocení výchova:

Mezi ostatní chlapce se **(IM1)** zařadil bez potíží. Se všemi se snažil vycházet. Byl vždy dost hlučný, dával o sobě vědět. Pedagogické pracovníky respektoval. Svě úkoly si plnil svědomitě. Pokud měl možnosti, přihlásil se na brigádu. O svůj zevnějšek pečoval dobře, rovněž dbal na pořádek ve svých osobních věcech. V osobním volnu trénoval hru na flétnu, bicí nástroje a rád si zahrál stolní tenis. Dále ve volném čase chodil do posilovny a rád hrál míčové hry. Snažil se přestat kouřit marihuanu. Během dovolenek doma se chlapec dopustil několika loupeží a trestných činů ve skupině svých vrstevnických kamarádů. Pokud byl konfrontován s vinou, byl schopen ji sice přijmout, ne však bez připomínek, měl potřebu vše nekompromisně bagatelizovat. Po dobu pobytu v zařízení chlapec prošel třemi výchovnými skupinami (prvně byl umístěn na čtvrtou výchovnou skupinu, pak na druhou skupinu a dále pak na zvýhodněnou první výchovnou skupinu).

Hodnocení praxe:

(IM1) se snažil najít si v kolektivu vrstevníků co nejlepší pozici. Bylo na něm znát, že zpočátku studoval tříletý učební obor a měl tedy docela dobré vědomosti. Nejprve se snažil před spolužáky těmito vědomostmi oslnit, ale v průběhu času toto odeznělo. Patřil

k nejlepším žákům, jak v teorii, tak i na praxi. Dokázal zvládnout i samostatné úkoly, ale i tak byla nutná kontrola nad ním, aby dodržel všechny postupy, které byly dané. Zadané úkoly neodmítal, byl schopen provést i práci navíc. V chování měl jisté mezery, k pedagogickým pracovníkům se snažil být důvěrný a někdy vyhledával i fyzický kontakt (chycení kolem ramen apod.). Zvolený učební obor stavební práce ho bavil, využíval příležitostných brigád a s mistrem odborného výcviku ve volném čase chodil pracovat po momentálních nabídkách práce. Patřil k chlapcům, který si za daného měsíce vydělal nejvíce peněz.

Práce s rodinou:

Na víkendové dovolenky jezdil **(IM1)** každých čtrnáct dnů a to pouze po dobu jednoho a půl roku pobytu v daném zařízení. Zařízení bylo v pravidelném kontaktu s jeho matkou i matčíným přítelem. V rodině došlo ke společným dohodnutým pravidlům a povinnostem, za jejichž plnění byl chlapec zodpovědný (např. pomoc v domácnosti, předem stanovený čas, který mohl trávit s kamarády apod.). Zároveň se stanovili výhody při plnění i sankce při jejich nedodržování. Přístup byl sice citlivý, přátelský, ale zároveň pevný tak, aby se chlapec učil respektovat dané normy i autoritu rodičů i jiných dospělých. Po roce a půl byly dovolenky omezeny na minimum, jezdil příležitostně. Za dobu pobytu v zařízení došlo k narušení rodinných vztahů.

Role kurátora pro děti a mládež:

Kurátorka pro děti a mládež navštěvovala **(IM1)** v zařízení pravidelně každé tři měsíce. V rodině se provádělo opakované sociální šetření. Byl vyřízen sirotčí důchod po zemřelém otci, který byl zasílán do výchovného ústavu. Tato částka byla chlapci ukládána na vkladní knížku. V případě potřeby chlapce, mu byla určitá finanční částka vyplacena na jeho osobní potřebu.

Příprava ve VÚ na odchod ze zařízení:

K nácviku sociálním dovednostem byl chlapec veden již od prvopočátku, s využitím možností, kdy zprvu dojížděl na civilní učiliště. Tak docházelo k nácviku hospodaření s financemi, komunikaci s institucemi, nácviku času a organizačním nácvikům. „*Byly vytyčeny střednědobé a krátkodobé cíle péče o dítě v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy*“, říká **(IP6)**. Pokud si chlapec v komunikaci nebyl jistý, požádal o pomoc dospělého. **(IM1)** říká: „*V komunikaci jsem se snažil vnímat a respektovat názor druhé strany, udržet si slušné vystupování.*“ V sebeobslužných dovednostech se zaměřilo více na praní, údržbu osobních věcí a vaření. Jeho matka si po čase našla dalšího nového přítele, kterého chlapec

nepřijal. „*Pokusil jsem se zapracovat na tom, abych respektoval matčinu volbu nového partnera. Pokoušel jsem se nestavět matku do pozice nutné volby („bud’ ON anebo JÁ“), učil jsem se hledat vzájemný kompromis a neuzavírat se komunikaci,*“ říká **(IM1)**. Dále **(IM1)** sděluje: „*V zařízení jsem využil nabízené možnosti a posunul jsem se na první výchovnou skupinu. Chtěl jsem zkusit i předvýstupní skupinu. Chtěl jsem se více připravit na samostatný život.*“ Během pobytu pracovali nejen vychovatelé, ale všichni pedagogičtí a odborní pracovníci na tom, aby byl chlapec schopný samostatně fungovat v běžném životě po odchodu z výchovného ústavu. Po dobu pobytu v zařízení neměl chlapec zvlášť závažné výchovné problémy. Po dobu pobytu v zařízení chlapec prošel třemi výchovnými skupinami. Prvně byl umístěn na čtvrtou výchovnou skupinu, pak na druhou skupinu a dále pak pro dobré chování byl půl roku před dosažením zletilosti umístěn na první výchovnou skupinu. „*Vyplnil jsem žádost o přestup na zvýhodněnou skupinu, tedy tu první výchovnou skupinu. Tam jsem se moc těšil. Jsou tam fajn vychovatelé. Učíte se tam samostatnosti. Vaříte si tam sami, perete, žehlíte. Musíte navařit ze surovin, co zrovna máte v ledniče,*“ vypověděl **(IM1)**. Chlapec se choval zodpovědně. Šel si za svým cílem. Jako studijní obor si vybral stavební práce. V rámci volného času, chodil často na brigády, aby si vydělal peníze na víc. Nespoléhal jen na kapesné. Chlapec byl velmi výřečný, chytrý, ve škole patřil k jedněm z nejlepších žáků. Měl dobré organizační schopnosti, velmi dobrou komunikační úroveň s dostatečnou slovní zásobou. Vychovateli byl hodně podporován. „*Jo, nespoléhal jsem jen na svůj sirotčí důchod. Potřeboval jsem peníze, abych si mohl splácet své dluhy, které mě vznikly v důsledku mé trestné činnosti,*“ řekl **(IM1)**. Zařízení reprezentoval na různých akcích, např. v hudebních soutěžích, kdy hrál na flétnu a bicí nástroje. „*Realizovalo se případové jednání k řešení a pomoci rodinné situace především bytové situace,*“ říká **(IP6)**. **(IP2)** dodává: „*V druhém pololetí školního roku si (IM1) začal pomalu uvědomovat, že se blíží do finále a čekají ho závěrečné učňovské zkoušky. Měl snahu o vypracování otázek ke zkouškám. Na odborném výcviku byl mírně línější než v předchozím období. Přestal být tak aktivní a musel se více kontrolovat. Byl však jeden ze dvou chlapců, který byl schopen udělat i něco navíc, a udělat to dobře. V kolektivu si udržel svou stálou pozici, byl značně hlučný, sebevědomý, někdy i přidržený. K pedagogům se choval slušně, ale někdy toto chování sklouzlo k familiárnosti. Během závěrečných zkoušek patřil k nejlepším. V písemných zkouškách dosáhl na známku chvalitebně a v praktických byl jako jediný ohodnocen známkou výborný.*“ **(IP1)** hodnotí chlapce takto: „*U chlapce nastalo mírné zlepšení v chování k dospělým i v samotné komunikaci s nimi. V zařízení se choval sociálně,*

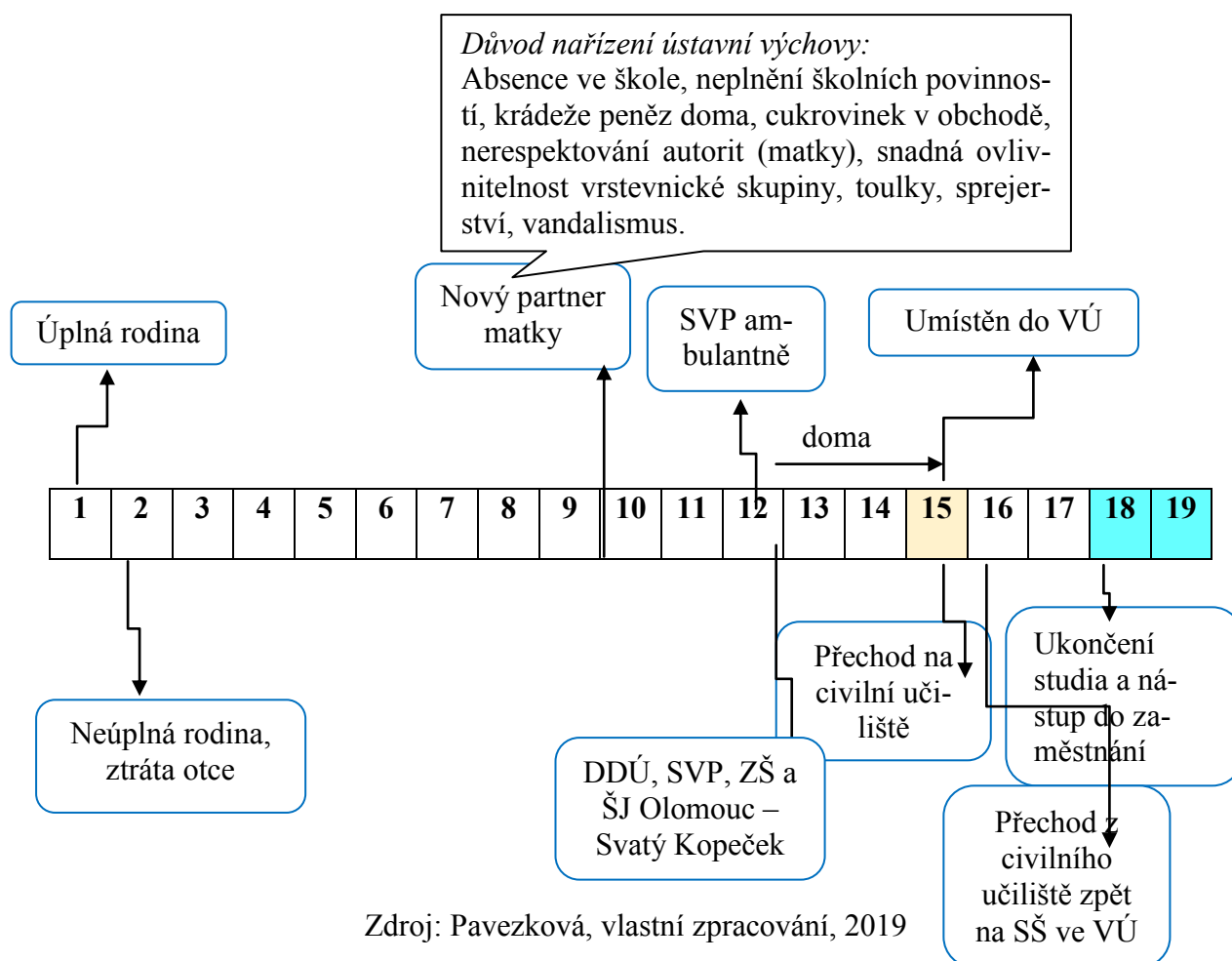
a mimo zařízení (např. vícedenní výlet) jeho chování mírně sklouzávalo až k chování asociálnímu. Postupně si zvykl na nastavené hranice, které nesměl překročit. Sebeobslužné dovednosti na dobré úrovni (hygienu v pořádku, pořádek v osobních věcech, příprava stravy, vypracování dotazníků i životopisu). S chlapcem se pracovalo na udržování pořádku při přípravě stravy. On uvařil a některý z dalších chlapců po něm uklízel. **(IM1)** si byl tohoto nedostatku vědom. Zadané povinnosti plnil lépe, když byl kontrolován. Chlapec pravidelně navštěvoval posilovnu a tak si vypracoval své tělo, fyzicky zesílil. **(IM1)** dodává: „Jako cíl v zařízení jsem si dal, že dokončím započatý učební obor a úspěšně zvládnou závěrečné zkoušky.“ Toho jsem také docílil, pravidelnou školní přípravou, opravoval jsem si známky a využíval jsem možnosti doučování a zkoušek na nečisto. **(IP4)** upřesnil, že chlapec studoval obor stavební práce. „*IMI fyzicky vyspěl a velmi rád to dával najevo,*“ řekl **(IP4)**. Jeho snaha o nadřazené jednání se neprojevovala agresivitou vůči okolí. Rovněž i **(IP4)** potvrdil, že po celou dobu, patřil chlapec prospěchově mezi nejlepší, ačkoliv se do školy nijak zvlášť nepřipravoval. Prospěl s vyznamenáním. S chlapcem nebylo nutné řešit nějaké závažnější prohřešky proti školnímu řádu. „*IMI životní situaci komplikuje značně neutěšené rodinné prostředí, bude se muset spolehnout pouze sám na sebe,*“ dodává **(IP4)**. Chlapec si byl vědom, že je snadno ovlivnitelný vrstevnickou skupinou a svými kamarády. **(IM1)** řekl: „*zdržoval jsem se od rizikových situací, osob a závadového prostředí. Pokoušel jsem se využít svého rozumu k tomu, abych dobře vyhodnotil rizika spojená s mým chováním a správně se rozhodl. Přestal jsem páchat trestnou činnost.*“ Ze strany zařízení **(IP6)** chlapce vedla k trestně právní odpovědnosti a povědomí. Využívali reálné situace ze života k vytvoření náhledu diskusí, pracovali s reflexní skupinou. Zařízení pravidelně spolupracovalo s OSPODem, kurátorka jezdila na pravidelné návštěvy do zařízení každé tři měsíce. K tomu **(IP1)** doplnil, že „*paní kurátorka se snažila zajistit stálé bydlení matce, a zajímala se o pravidelné plnění obecně prospěšných prací.*“

Závěr:

Mladistvému muži byly zajišťovány specifické výchovné a vzdělávací potřeby v rozsahu písmene b-c) § 2 odst. 10 zákona č. 109/2002 Sb., a následně zákona č. 383/05 Sb. Po dobu pobytu mladistvého muže v zařízení byl sestaven PROD (Program rozvoje osobnosti dítěte), a to vždy na dobu půl roku, ve spolupráci s OSPOD byl vyhotoven IPOD (Individuální plán ochrany dítěte). Mladistvý muž úspěšně vykonal závěrečné zkoušky a získal tak výuční list v oboru stavební práce. Po vykonání závěrečných zkoušek a po vzájemné dohodě zařízení VÚ, zákonným zástupcem dítěte a kurátorkou pro mládež z OSPOD byla mladist-

vému muži nastavena dlouhodobá dovolenka do dosažení zletilosti. Během této doby mladistvý muž spolupracoval s OSPOD a respektoval nastavená pravidla a dohody. Využil možnosti brigád, po čase našel mladistvý muž práci a byl zaměstnán na pracovní smlouvu jako pomocná síla v jedné stavební společnosti. Po dobu dovolenky dodržoval nastavené pracovní povinnosti. S mladistvým mužem se nám podařilo zkontaktovat po čtvrt roce odchodu ze zařízení. V době odchodu z výchovného ústavu měl mladistvý muž již svou stálou práci. „Paní kurátorka mi sehnala bydlení. Bydlím v pronajatém bytě. Sám si vydělávám na nájem. A když ještě teď dostanu peníze ze sirotčího důchodu, koupím si nějakou výbavu do bytu,“ prohlásil (IM1). Mladistvý muž měl velkou snahu osamostatnit se. Po dobu pobytu v zařízení pracoval s radami vychovatelů a učitelů výchovného ústavu, kterými se snažil řídit. V současné době má (IM1) stálé zaměstnání a stále pracuje ve stavební firmě. Trestnou činnost nepáchá. Tvrdil, že se poučil ze svých chyb. Splatil všechny dluhy, které se mu během pobytu v zařízení nastrádaly (náklady trestního řízení, odměny obhájci apod.).

Obrázek 10 Časová osa IM1 (uvedené v letech)



Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

8.2 Kazuistika IM2

Důvod nařízení ústavní výchovy:

Sprejerství, vandalismus, závadová parta, toulky, nerespektování autority, záškoláctví, nedostatečná péče.

Rodinná a sociální anamnéza:

Chlapec se narodil z manželství rodičů, má starší sestru. Sestra byla od června 2015 umístěna do dětského domova kvůli záškoláctví, útěkům z domova a nedostatečné péči. Do evidence kurátora pro děti a mládež byl chlapec přijat v říjnu 2011 v souvislosti se sprejerstvím, kdy chlapec spolu se svou sestrou pomalovali fixou sochu a lavičku. Věc byla tehdy vyřešena výchovným pohovorem na OSPODu. Na jaře roku 2012 došlo ke zhoršení chování ve škole i mimo školu. OSPOD tehdy rodičům doporučil a zprostředkoval kontakt do SVP, kam začali rodiče s chlapcem v červenci 2012 docházet na ambulantní pohovory. Hlavním cílem bylo zvýšit důslednost při výchově ze strany rodičů, řešení problémů s posunutými hranicemi osobního prostoru chlapce a získání většího respektu k autoritám. Matka se nacházela v tíživé životní situaci. Odstěhovala se od manžela, který býval často opilý, bil jí. Chlapec byl pravidelným uživatelem THC. Do výchovného ústavu byl chlapec umístěn v patnácti letech, v lednu 2016.

Psychologické vyšetření:

Ze zprávy psychologa vyplývá, že pracoval dobře jen pod zvýšenou kontrolou a výchovným tlakem. Kvůli přetrvávajícím problémům v chování i prospěchu byl v péči psychiatra, byla mu předepsána medikace.

Školní prostředí:

Chlapec navštěvoval dyslektickou třídu, určenou pro žáky s poruchami učení. **(IM2)** začal mít problém s docházkou do školy, kdy mu byl za neomluvené hodiny udělen druhý stupeň z chování a v dalším pololetí mu byla udělena důtka ředitele školy. Ve výchovném ústavu byl chlapec zařazen do učebního oboru stavební práce. Postavení v třídním kolektivu bylo stabilní, kamarádské. Byl oblíbený, avšak v posledním půlroce před dosažením zletilosti býval chlapec často bezdůvodně podrážděný. Pokud se dostal do silného afektu, byl silně agresivní a nebyl schopen kontrolovat své chování. Snadno se nechával vyprovokovat některými spolužáky k verbálním či fyzickým potyčkám. V hodinách teorie byl schopen pracovat samostatně, učivu rozuměl. Jeho pracovní tempo bylo pomalejší, potřeboval více

času. O učební obor jevil zájem. V teoriích, především odborných předmětů patřil k průměrným žákům.

Hodnocení výchova:

Na skupině byl chlapec oblíbený a vykonával funkci předsedy. Pedagogické pracovníky většinou respektoval a choval se slušně. Sebeobslužné dovednosti, co se týká čistoty pokoje, osobních věcí, vzhledu byli na velmi dobré úrovni. S přípravou stravy to bylo horší, vaření chlapce nebavilo. Jeho pokoj býval pravidelně vyhodnocen jako nejlépe uklizený a čistý. Povinnosti na skupině si plnil svědomitě, když bylo potřeba, udělal i práci navíc. Mezi jeho zájmy patřily hlavně sportovní aktivity. Ve volném čase hrával fotbal, nohejbal a tenis. Mezi jeho zájmy patřilo TV, občas PC.

Hodnocení praxe:

Ve skupině byl chlapec oblíbený, někdy měl sklony udržet si výsostné postavení za každou cenu. Na odborném výcviku byl aktivní, nevyhýbal se žádné činnosti. Práci se snažil vykonávat kvalitně a v odpovídajícím množství. Většinou neměl problém vykonat nějakou práci navíc. Byl samostatný a nepotřeboval soustavný dohled. K autoritám býval slušný, ale před dovršením zletilosti několikrát vulgárně napadl pedagogické pracovníky. Pracovní návyky a schopnosti při odborné práci byli u chlapce na výborné úrovni. Měl evidentní zájem o doučení v oboru.

Práce s rodinou:

Chlapec jezdil na pravidelné dovolenky k matce, vracel se z nich v pořádku a včas. Během pobytu doma sám chlapec přiznával, že užíval marihuanu. V rámci prevence souhlasil s plánovaným testováním na marihuanu, aby si vyzkoušel, jak dokáže pracovat s nabídkou a odmítnutím, v jaké úrovni je jeho potřeba.

Role kurátora pro děti a mládež:

Kurátorka pro děti a mládež navštěvovala chlapce v zařízení pravidelně každé tři měsíce. V rodině se provádělo opakované sociální šetření. Před dovršením zletilosti byl chlapci vyřízen pobyt v domě Pod Křídly.

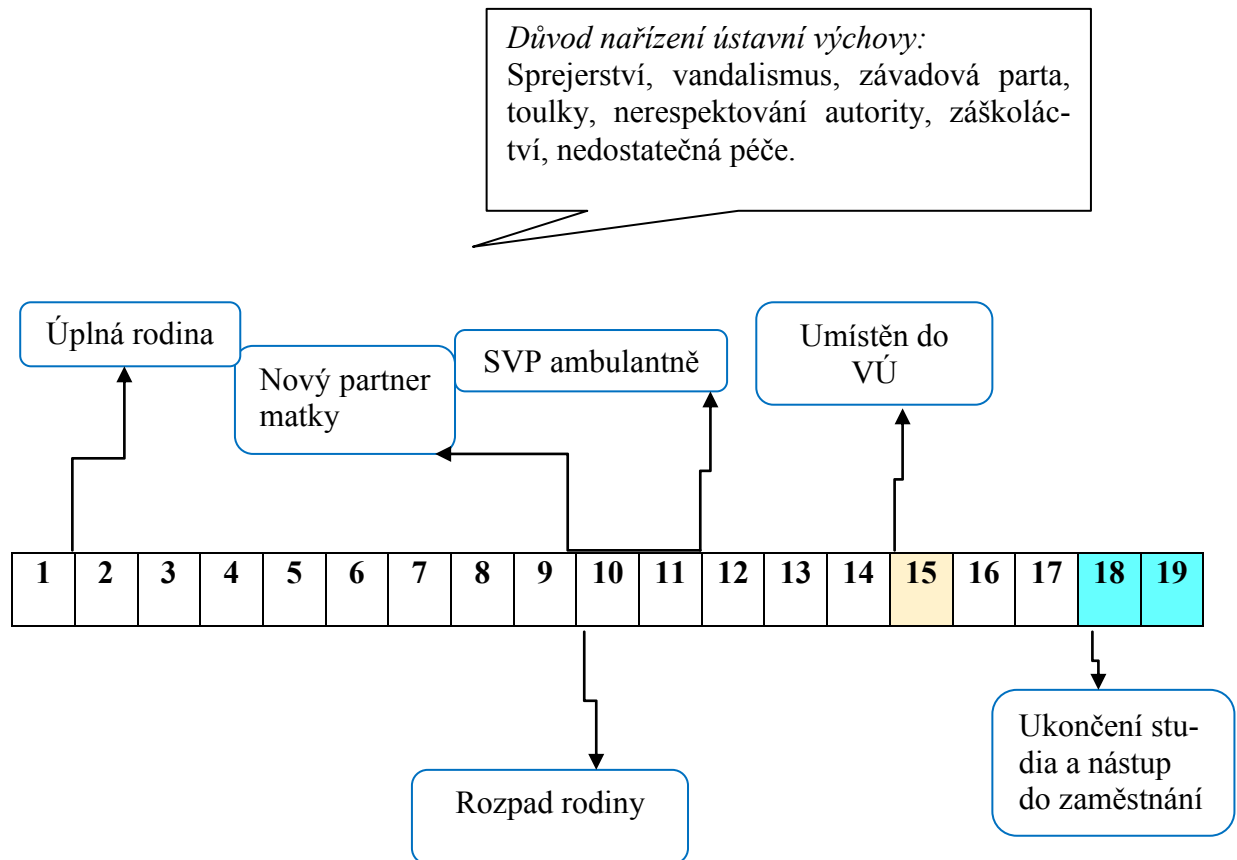
Příprava ve VÚ na odchod ze zařízení:

„Byly vytyčeny střednědobé a krátkodobé cíle péče o dítě v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy,“ říká (IP6). (IP6) s mladistvým mužem využívala KBT techniky k uvolnění napětí. (IM2) říká: „naučil jsem se udržet slušné vystupování vůči svému okolí. V případě, že se mi něco nelíbilo, pokusil jsem se jednat v klidu, bez tenze. Uvědomil jsem

si, že výbuchy mi nepřináší žádný užitek.“ Po celou dobu se s mladistvým mužem pracovalo na posilování dovedností, které jsou nutné pro samostatné fungování. Motivace byla u mladistvého muže natolik silná, že sám (IM2) prohlásil: „chtěl jsem dokončit započatý učební obor a připravoval jsem se na úspěšné zvládnutí závěrečných zkoušek.“ (IM2) měl pravidelnou školní přípravu, včas si opravoval známky a chybějící učivo si doplňoval a využíval doučování. „Po ukončení oboru jsem se chtěl vrátit domů, kde bych si rád hledal zaměstnání, brigádu. Už jsem si zjišťoval možnosti práce u stavební firmy, stavba střech,“ řekl (IM2). K tomu byl nápomocen kmenový vychovatel, který pomáhal s tvorbou životopisu a mapováním pracovních nabídek na internetu. (IP3) k sebeobslužným dovednostem dodává: „co se týká pořádku a čistoty pokojů a osobních věcí, ty byly na výborné úrovni. Ostatní dovednosti, např. praní prádla zvládl s dopomocí, stejně tak i přípravu stravy. Jednoduché věci, např. vyplnění základních tiskopisů a cestování zvládl vcelku dobře.“ Po dobu pobytu v zařízení se mladistvý muž účastnil preventivních programů a spolupracoval s K-centrem. (IP4) sdělil, že před nástupem na učební obor si ve výchovném ústavu dokončil základní školu a po celé studium autority vcelku uznával a ke svým vrstevníkům se choval také dobře. Malé rozepře s ostatními chlapci zvládl bez fyzického násilí a kontaktů. Podle vyjádření (IM2): „Těším se na to, že vlastně až odejdu, tak jdu do domu Pod Křídly, budu vlastně přes celé léto pracovat, abych si vydělal vlastně na první nájem, jakože do Prahy a potom odjedu do Prahy a mám v plánu být u jedné společnosti, jmenuje se Fostfodakšn, a tam budu dělat mou vysněnou práci, osvětlovače, zvukaře anebo diskodžeje.“

Závěr:

Mladistvému muži byly zajišťovány specifické výchovné a vzdělávací potřeby v rozsahu písmene b-c) § 2 odst. 10 zákona č. 109/2002 Sb., a následně zákona č. 383/05 Sb. Po dobu pobytu dítěte v zařízení byl sestaven PROD (Program rozvoje osobnosti dítěte), a to vždy na dobu půl roku, ve spolupráci s OSPOD byl vyhotoven IPOD (Individuální plán ochrany dítěte). Mladistvý muž úspěšně ukončil učební obor stavební práce a získal výuční list. Z praktické zkoušky byl hodnocen známkou 1, písemnou zkoušku zvládl na dostatečnou a ústní zkoušku zvládl na známku dobrý. A co by si (IM2) přál? „No tak, aby se mi dařilo, abych měl tak akorát peněz, nemusím být nějak moc bohatý, ale abych se dokázal zajistit a potom nějak vytvořit rodinu.“

Obrázek 11 Časová osa **IM2** (uvedené v letech)

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

8.3 Kazuistika IM3

Důvod nařízení ústavní výchovy:

Nerespektování autority, zneužívání návykových látek, uživatel marihuany a alkoholu, záškoláctví, závadové chování, trestná činnost, pohlavní zneužití.

Rodinná a sociální anamnéza:

Jedná se o neúplnou rodinu. Rodiče žili 17 let v partnerském vztahu jako druh a družka. Rodiče vedli společnou domácnost do prosince roku 2015. Rozešli se v době, kdy bylo chlapci čtrnáct let. **(IM3)** má jednoho vlastního sourozence, o dva roky mladšího bratra. Po rozchodu rodičů byl mladší chlapec svěřen do péče otce a **(IM3)** byl svěřen do péče matky. S otcem se **(IM3)** stýkal pravidelně. Matka zaměstnána jako finanční referent. Otec OSVČ jednatel stavební firmy. Matka se společně s **(IM3)** odstěhovala do pronajatého (velmi malého) bytu o velikosti 1+0. Soužití rodičů bylo konfliktní a nadále přetrvával porozchodový konflikt. Komunikace mezi rodiči neprobíhala téměř žádná. Rodiče měli

odlišné názory na výchovné vedení obou synů. Matka byla v přístupu ke chlapcům benevolentní, chlapci neměli téměř žádné hranice. Při komunikaci s matkou byl **(IM3)** dominantní, jako autoritu matku nevnímal. Výchovné působení otce bylo autoritativní. Podle **(IM3)** měl otec vysoké nároky, v minulosti měl otec syny (dle vyjádření matky) nepřiměřeně fyzicky trestat. V roce 2016 navštěvoval chlapec ambulantně SVP, kam docházel na doučování a konzultace a kde probíhalo i testování na marihuanu. Sjednanou dohodu neplnil, situace doma i ve škole se zhoršovala. Chlapec opakovaně sliboval nápravu, deklaroval změnu, ke které však nedošlo. **(IM3)** neměl náhled na své chování, jakoukoli zodpovědnost odmítal, ze své situace obviňoval své okolí (hlavně matku), rodiče naprosto nerespektoval. S umístěním do výchovného ústavu nesouhlasil, domníval se, že on není vhodným klientem a nemá problémy. Jeho snem bylo vyučit se instalatérem. Jelikož byly ze strany OSPOD vyčerpány všechny možné podpůrné prostředky pro zlepšení situace a šance ovlivnit výchovu a vývoj správným směrem bez umístění mimo péči rodičů, byl posléze umístěn na předběžné opatření ve výchovném ústavu s mírnějším režimem, kde pobýval od svých šestnácti let a to po dobu jednoho roku. Do daného výchovného ústavu, kde probíhalo výzkumné šetření, byl chlapec umístěn v sedmnácti letech. Za dobu pobytu v zařízení byl chlapec čtyřikrát na útěku.

Psychologické vyšetření:

Lehce extrovertovaný jedinec, který ale v novém prostředí ihned navazuje sociální kontakty. Chlapec společenský a komunikativní, který není zákeřný, má dobré srdce, ale je výrazně nezdrženlivý a má nedostatek sebevlády. Chlapec potřeboval jednoznačně a srozumitelně nastavené hranice, ve kterých se musel orientovat, dostatek laskavé důslednosti, kontroly a podpory a pozitivní motivace. Vyhovoval mu strukturovaný den, dohled i povzbuzení, dostatek pozornosti a volnočasových aktivit, nejlépe řízených (sportovní, turistický, dramatický kroužek apod.). Neurologem byla chlapci diagnostikována ADHD, v PPP diagnostikována dyslexie, dysortografie, dysgrafie.

Školní prostředí:

Do zařízení nastoupil v lednu a byl zařazen do oboru strojírenské práce. Již v adaptační fázi se velmi rychle zorientoval. S dospělými se snažil jednat s pozice suveréna a musel se směřovat do patričních mantinelů. V jeho písemném projevu byla patrná značná dyslexie. Dítěti byly zajišťovány specifické výchovné a vzdělávací potřeby dle zákona č. 109/2002 Sb. § 2 odst. 10 v aktuálním znění písmeno c) vyžadující občasné vedení a stálou kontrolu.

Tabulka 19 Hodnocení (IM3) pedagogem ve škole

	VD	D	U	PZ
Schopnost pracovat samostatně			*	
Schopnost spolupracovat s ostatními		*		
Iniciativa		*		
Vypracování domácích úkolů	*			
Používání formací				*
Schopnost zvládnout konflikt			*	
Stupeň aktivní účasti v hodinách		*		
Dovednost řešit problémy		*		
Schopnost stanovit si cíle ke zlepšení práce		*		
Celkové úsilí		*		

Vysvětlivky: VD (velmi dobře); D (dobře); U (uspokojivě);

PZ (potřebuje zlepšení)

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

Hodnocení výchova:

Chlapec často vulgární, hlučný, obtížně respektoval hranice slušného chování. Na skupině se jevil jako vůdčí typ se snahou určovat směřování a chování skupiny. U skupiny však po několika konfliktech s jejími členy nebyl akceptován. K vychovateli se choval relativně slušně. Menší excesy byly při obtížích s dodržováním denního režimu na skupině a dodržováním vnitřních pravidel skupiny. Sebeobslužné dovednosti v rámci činnosti skupiny byly v normě. Chlapec zvládal základy osobní hygieny, oblékal se čistě, na jeho vzhledu mu záleželo. Pořádek na pokoji si dokázal udržet. Ve výchovném působení se zařízení zaměřilo na upevnění skupinových pravidel, jejich dodržování a respekt, dále na komunikaci s dospělými bez vulgarit, na komunikaci s dětmi bez provokací a vulgarit, na nácvik řešení zátěžových situací společensky přijatelnými způsoby a sanace vztahů v rodině (respekt vůči rodičům). Dlouhodobým cílem bylo podporovat zájem o školní práci, motivovat chlapce k profesní orientaci a vyzdvihnout důležitost vzdělání.

Hodnocení praxe:

Chlapec byl vždy rušivým elementem na skupině, býval velmi hlučný a na všechno měl několik odpovědí. Pokyny pedagogů respektoval. Aktivita z jeho strany nebyla žádná, udělal jen to, co musel. V hodinách dělal problémy, nevěnoval pozornost tomu, že by měl být ve výuce zticha, i přes veškeré napomínání musel být v komunikaci s ostatními chlapci. V teorii učivo zvládl bez větších potíží i přesto, že se vůbec nepřipravoval. Stačilo mu v hodině výklad vyslechnout. V písemném projevu se nijak moc nezaobíral vědomostmi, nepřemýšlel, co ho napadlo, to napsal. Neměl zájem si cokoliv opravit nebo po upozornění dopsat. Velmi rád šel do konfliktu s dospělým a nejraději všechny poučoval. Na odborném výcviku si velmi rád vše dělal po svém a ostatní rád dirigoval. Práci odváděl dobře, úklidové práce zvládl.

Práce s rodinou:

Chlapec jezdil na pravidelné dovolenky k matce, vracel se z nich v pořádku a včas. Dovolanky byly pro něho silnou motivací. Zařízení bylo v pravidelném kontaktu s matkou i otcem. Otec se na syna pravidelně informoval, na případové jednání se dostavil. Chlapec telefonický kontakt s rodinou udržoval pouze sporadicky. Většinu svého osobního volna protelefonoval se svou přítelkyní.

Role kurátora pro děti a mládež:

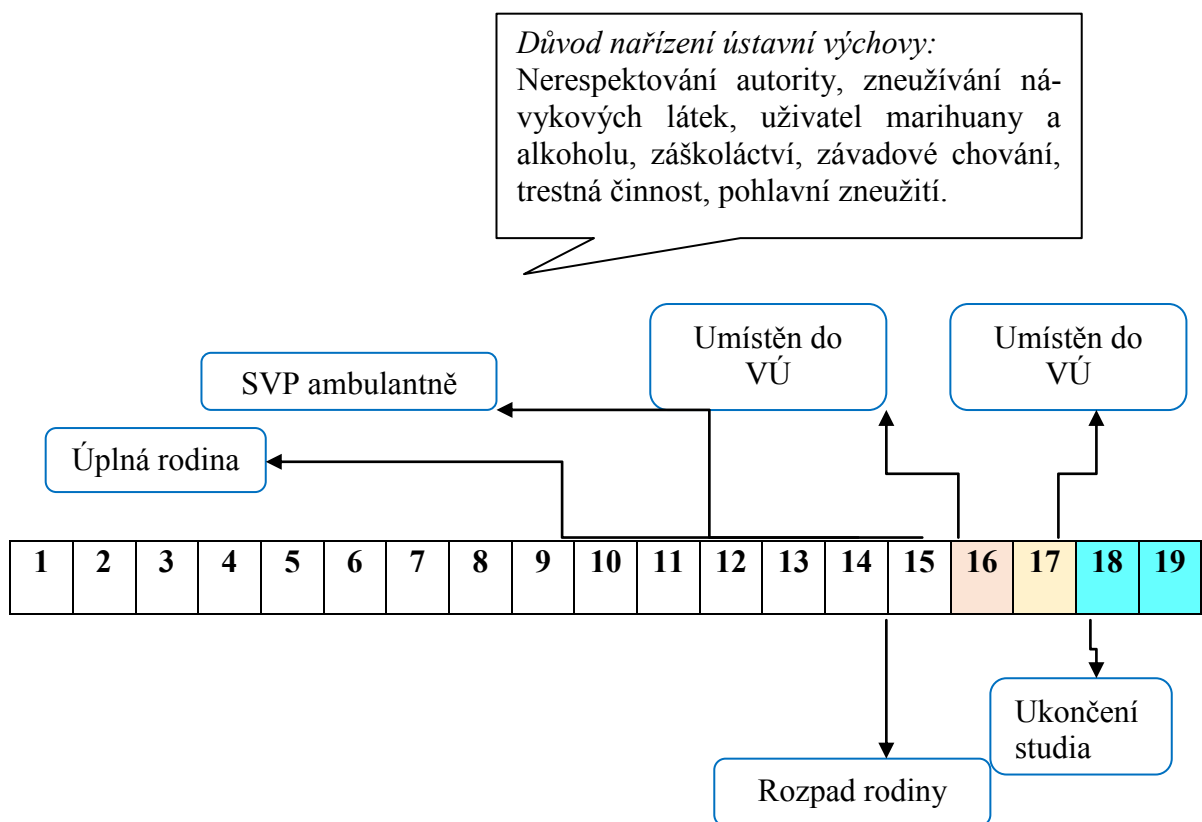
Kurátor pro děti a mládež navštívil chlapce v zařízení pouze jednou. Nad chlapcem byl stanoven dohled PMS (probační a mediační služby).

Příprava ve VÚ na odchod ze zařízení:

Rovněž i u tohoto mladistvého muže „byly vytyčeny střednědobé a krátkodobé cíle péče o dítě v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy“, říká **(IP6)**. **(IP6)** pracovala s mladistvým mužem na nácviku modelových situací a prací v zátěži (postupné zvyšování frustrační tolerance, využívání sportovních aktivit). Rovněž se využívala dechová cvičení a relaxace. **(IM3)** řekl: „Chtěl jsem, abych byl, vnímám jako důvěryhodný. Snažil jsem se respektovat hranice slušného chování a plnit povinnosti a dodržovat smluvené dohody.“ Své pracovní dovednosti si chlapec zvyšoval realizací brigád. Volný čas v zařízení chlapec využíval k tomu, aby se rozvíjel, „co mne baví, své koníčky, tanec, hudbu, posilovnu,“ dodává **(IM3)**. Chlapec využil nabídky adiktologické pomoci K-centra a pravidelnými rozhovory s odbornými pracovníky, kteří ho vedli k náhledu na negativa o důsledcích a užívání OPL. V rizikovém chování a OPL ho pedagogové podle hodnotící škály hodnotili stupněm pět.

Závěr:

Mladistvému muži byly zajišťovány specifické výchovné a vzdělávací potřeby v rozsahu písmene b-c) § 2 odst. 10 zákona č. 109/2002 Sb., a následně zákona č. 383/05 Sb. Po dobu pobytu mladistvého muže v zařízení byl sestaven PROD (Program rozvoje osobnosti dítěte), a to vždy na dobu půl roku, ve spolupráci s OSPOD byl vyhotoven IPOD (Individuální plán ochrany dítěte). **(IM3)** úspěšně ukončil učební obor strojírenské práce a získal výuční list. Po dovršení zletilosti se vrátil zpět do rodiny a bydlel s matkou. Chlapec v době odchodu ze zařízení neměl zajištěnou žádnou práci.

Obrázek 12 Časová osa **IM3** (uvedené v letech)

Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

8.4 Kazuistika IM4

Důvod nařízení ústavní výchovy:

Nerespektování autority, závadová parta, užívání návykových látek, záškoláctví, sebepoškozování, útěky z domova.

Rodinná a sociální anamnéza:

Rodina chlapce byla v evidenci OSPOD od května 2004. Chlapec se narodil za doby trvání manželství jako mladší ze sourozenců. Rodiče ukončili společnou domácnost v dubnu 2004. Následně byl **(IM4)** i jeho bratr svěřeni do péče matky. Po dvou letech si matka našla nového přítele, se kterým má dvě dcery. Chlapec navštěvoval od 5 let MŠ, do ZŠ nastoupil bez odkladu. V 6. třídě ZŠ byl chlapec šikanován a následně se projevíly výchovně-vzdělávací problémy, které matka řešila ve spolupráci se školou a PPP. Od září 2015 do října 2015 chlapec realizoval diagnosticko-terapeutický pobyt v SVP, jako žák 9. třídy. Pobyt byl realizován na žádost matky a doporučení PPP. Důvodem byly dlouhodobé výchovné problémy, zejména špatné vztahy s vrstevníky, osobnostní problémy, záškoláctví, útěky z domova, manipulace, sebepoškozování u dospívajícího **(IM4)**, kde výchovu zajišťovala téměř sama matka. Otec o syna dlouhodobě neprojevoval žádný zájem. Chlapec byl výchovně náročný a matku stála jeho výchova spoustu sil i přes nejrůznější doporučení a pomoc odborníků. Během pobytu v SVP se chlapec celkově zklidnil a začal se zapojovat do všech činností, ukončil ZŠ a podal si přihlášku na SOŠ, obor vzdělání kuchař-číšník, kde byl chlapec přijat. **(IM4)** byl v péči pedopsychiatra pro sebepoškozování. Z tohoto důvodu rovněž navštěvoval klinického psychologa, kde absolvoval individuální psychoterapie a následně byl hospitalizován na dětském oddělení psychiatrické léčebny. V září 2016 nastoupil do 1. ročníku SOŠ, začal utíkat z domova a začal užívat kanabinoidy. Přípravu na budoucí povolání zanedbával a soužití v rodině bylo konfliktní. V lednu 2017 byla chlapci udělena důtka třídního učitele za držení marihuany ve škole. V dubnu 2017 byl **(IM4)** umístěn do DÚM, DD se školou, SVP a ZŠ, Ostrava – Kunčičky. V zařízení chlapec nerespektoval vnitřní řád, neužíval medikaci. V lednu 2018 byl umístěn do daného výchovného ústavu, tedy v sedmnácti letech, kde setrval do svých devatenácti let.

Psychologické vyšetření:

Adaptace na nové prostředí a osoby proběhla bez větších problémů. Zpočátku byl tišší, nenápadnější, postupně se začlenil mezi ostatní děti a zapojoval se do všech aktivit. Osob-

nost chlapce nebyla vyhraněna ve smyslu extravertze/introvertze, převážně byl hovorný, veselý, aktivní, ale nastaly i situace, kdy byl rád sám pouze ve společnosti nejbližších osob. Byl otevřen novým zážitkům a zkušenostem. Jeho projev byl bez zábran a hranic. Měl tendence riskovat, reagoval bezprostředně bez předcházejícího zhodnocení situace, kritického úsudku. Úroveň rozumových schopností se pohybovala v oblasti průměru. Verbální schopnosti byly v normě, jednalo se o šířku a hloubku vědomostí zahrnující verbální komunikaci, informace a logické uvažování, ve kterém byly používány dříve naučené postupy. Průměrná byla schopnost rozumět kvantitativním konceptům a vztahům; schopnost efektivně podržet informace v paměti a později je umět znovu zpřístupnit k použití a schopnost rozlišovat, analyzovat a syntetizovat sluchové vjemy. Rychlost a efektivnost vykonávání automatizovaných nebo velmi jednoduchých kognitivních úloh se pohybovala při dolní hranici průměru.

Školní prostředí:

Chlapec byl pohotový a vnímavý. Slovní zásoba byla na dobré úrovni, avšak (**IM4**) nedovedl adekvátně vyjadřovat své myšlenky. Jeho aktivita (pasivita) souvisela úzce s druhem probírané látky, s jeho momentálním emočním laděním a taktéž s jeho subjektivním pojetím důležitosti a prospěšnosti právě probíraného učiva. I v případě nezájmu o probírané téma se snažil ve většině případů nenarušovat průběh výuky. Chlapec dosahoval průměrných, v některých předmětech až podprůměrných výsledků. Z dobré klasifikace měl chlapec dobrý pocit, přesto to nebyl dostatečný stimul, aby se snažil o dlouhodobější lepší výsledky. Chlapec pracoval v určitých etapách. Měl období, kdy byl v hodinách aktivní, zajímal se o učivo a zároveň dosahoval i celkem dobré klasifikace. V opačných případech při hodinách nedával pozor a byl nesoustředěný. Chlapec měl problém s učivem, které bylo obsahově rozsáhlejší.

Hodnocení výchova:

Socializace chlapce byla problémová. Na počátku pobytu se jevilo, že nemá potřebu změny, ve všem smlouval. Mezi ostatními chlapci byl zpočátku neoblíbený. Po týdnu pobytu v zařízení se výrazně zlepšil. Po celou dobu pobytu v zařízení se projevoval jako sociálně nevyzrálý, psychická a citová deprivace byla u něj zřejmá. Nepodnětné rodinné prostředí se projevilo na formování jeho hodnotového systému, který nebyl dostatečně vytvořen. Záleželo mu na vlastním pohodlí s minimální mírou aktivity a osobní zodpovědnosti. Chyběla mu absence mužského vzoru. Lákalo ho dobrodružství, a proto se často nechával ovlivňovat patologicky orientovanými jedinci. Důsledky svého jednání v ten okamžik ne-

domýšlel, což se projevovalo v jeho opakovaných útěcích ze zařízení. Autoritu dospělých respektoval. S respektováním řádu a pravidel neměl chlapec výrazný problém, ale v čem se problém často vyskytoval, bylo plnění týdenních úkolů. Většinou se jejich plnění snažil obejít. Do vyučování se připravoval, nebyla nutná kontrola zadaných úkolů. Sportovním aktivitám se nevyhýbal, projevoval zájem o všechny míčové kolektivní hry. Občas se věnoval stolnímu tenisu.

Hodnocení praxe:

Chtěl se vyučit ve zvoleném učebním oboru cukrář, byl si vědom důležitosti dalšího vzdělávání. Základní společenské návyky měl ukotveny, ovšem při vzniku nestandardních situací vyžadoval vedení a usměrňování. Vyžadoval pravidelný režim a striktní dodržování předem stanovených pravidel. Dobrovolnou práci či možnost brigád nevyhledával. **(IM4)** byl kamarádský a k dospělým se choval slušně. V hodinách teorie spolupracoval bez problémů, zapojoval se do výuky jako jediný.

Práce s rodinou:

Chlapec jezdil na pravidelné dovolenky k otci své přítelkyně. Vracel se z nich v pořádku a včas. Dovolenky byly pro něho silnou motivací. Zařízení bylo v kontaktu s matkou i otcem. Otec o syna nejevila vůbec zájem. Zajímal se jen o zproštění placení příspěvku na úhradu péče. Telefonický kontakt s matkou udržoval sporadicky, spíše byl závislý na mobilu, kdy si i několik hodin denně SMSkoval se svoji přítelkyní.

Role kurátora pro děti a mládež:

Kurátor pro děti a mládež chlapce v zařízení osobně nenavštívil, jednalo se pouze vždy o formální návštěvu v zařízení, v době chlapcova útěku. O průběhu adaptace chlapce v zařízení kurátor neprojevoval zájem, většinou to bylo právě zařízení, které kontaktovalo kurátora a informovalo o projevech chlapce v zařízení. Kurátor nevyvíjel žádnou snahu navázat spolupráci s výchovným ústavem a chlapci zajistit potřebu bydlení do budoucna.

Příprava ve VÚ na odchod ze zařízení:

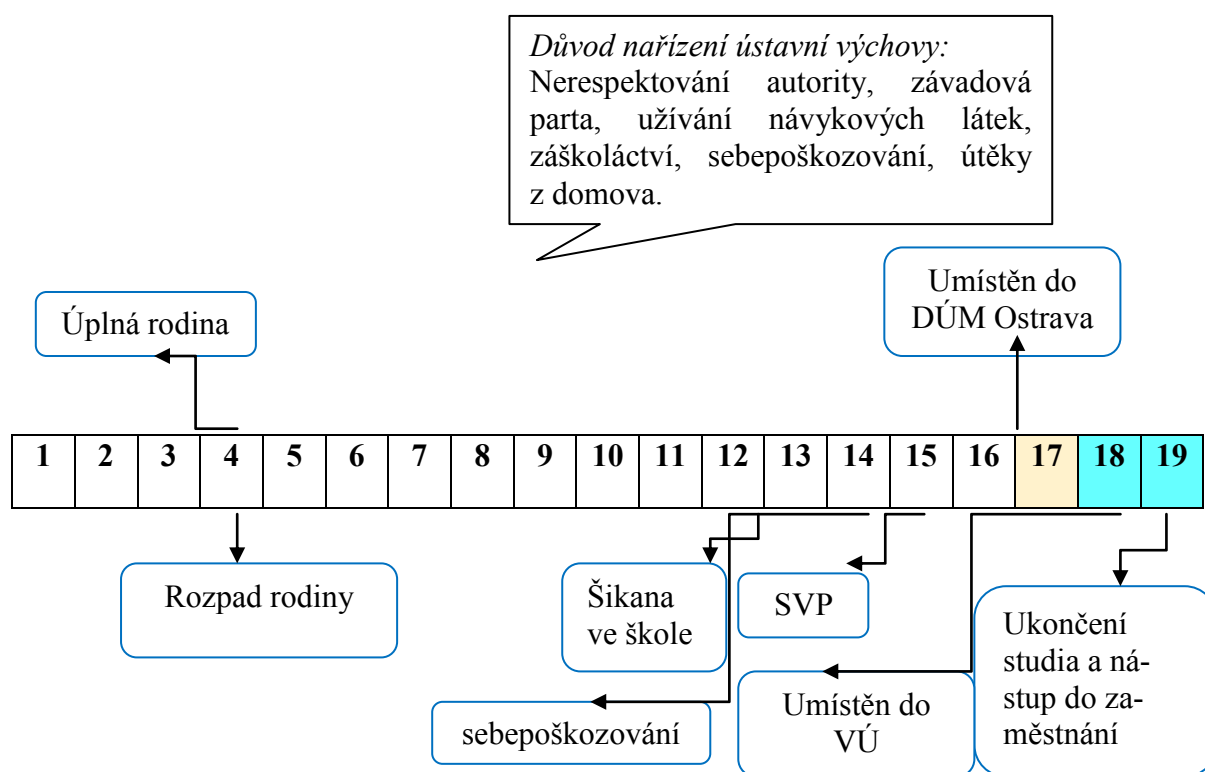
Rovněž i u tohoto chlapce „byly vytyčeny střednědobé a krátkodobé cíle péče o dítě v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy“, říká **(IP6)**. Po celou dobu pobytu bylo s chlapcem pracováno na sociálních dovednostech, učení se samostatnosti a přípravě na odchod ze zařízení. Vzhledem k jeho útěkům ze zařízení bylo obtížné plánovat a pracovat s chlapcem na dlouhodobých cílech. Byly tedy vždy vytyčeny krátkodobé cíle. Posledního půl roku před odchodem ze zařízení se mapovalo prostředí rodiny ze strany jeho přítelky-

ně. Chlapec měl sám snahu osamostatnit se. Obor cukrář ho bavil, na předvýstupní skupině často sám pekl různé druhy cukroví.

Závěr:

Resocializace mladistvého muže bude záviset kromě jiného na vůli a snaze, na jeho schopnosti využití svého potenciálu a pochopení společenských norem. **(IM4)** ukončil vzdělání v učebním oboru cukrář a získal tak výuční list. Ze zařízení odešel bydlet ke své přítelkyni a zaměstnání mu zajistil přítelčin otec. Začal pracovat v pekárně PENAM.

Obrázek 13 Časová osa **IM4** (uvedené v letech)



Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

8.5 Kazuistika IM5

Důvod nařízení ústavní výchovy:

Krádeže, konzumace alkoholu, vyhrožování, neplnění školních povinností, nerespektování autority, agresivita.

Rodinná a sociální anamnéza:

Chlapec se narodil z manželství rodičů. Má jednoho sourozence, mladší sestru, která je umístěna v dětském domově. Rodiče chlapce se rozvedli, nežijí ve společné domácnosti.

Obě děti byly na základě dohody rodičů svěřeny do péče matky. Matka však o děti nepečovala, proto otec požádal o jejich svěřeni do své péče. Otec se s dětmi často stěhoval, a to z důvodu neplacení nájemného. V období povinné školní docházky mu byly uděleny důtky třídního učitele, ředitele školy i snížené známky z chování, a to za krádeže, ničení majetku školy, neplnění školních povinností. V srpnu 2014 otec dětí požádal o umístění dětí do dětského domova. V listopadu 2014 požádal otec o prodloužení pobytu. V únoru 2015 byly děti umístěny do ZDVOP na základě žádosti OSPOD. V únoru 2015 byl podán k okresnímu soudu návrh na nařízení ústavní výchovy. Bližší informace o matce chlapce nám nejsou známe, matka je omezena ve svéprávnosti, má ustanoveného opatrovníka. Chlapec byl v péči psychiatra a byl opakovaně hospitalizován v psychiatrické léčebně. Užíval medikaci, která mu byla i na jeho přání vysazena. V současné době medikaci neužívá. V červenci 2016 docházel chlapec na konzultace do SVP, a to z důvodů záchvatů vzteku, ničení majetku apod. V srpnu 2016 byl chlapec umístěn na dvouměsíční stabilizační a preventivně výchovný pobyt do jiného dětského domova, a to s odůvodněním, že od března 2009 je chlapec v péči psychologa, byl opakovaně hospitalizován v psychiatrické léčebně. Do daného výchovného ústavu byl chlapec umístěn v září 2017, tedy ve svých šestnácti letech.

Psychologické vyšetření:

Chlapec kontakt navazuje normálně, přiměřeně rychle, snaží se působit dobrým dojmem, chování je místy nezralé, avšak upřímné s prezentací naivních informací pro chronologický věk. Má podprůměrnou slovní zásobu, pojmy si vybavuje méně plynule a rychle, horší větná skladba, častěji používá naučených formulací. Občas se snaží působit dojmem staršího člověka, jakoby rozvážného „bloumala, dumala“, k čemuž není disponován a působí spíše infantilně. Hovorový jazyk je pevnou součástí projevu. Jeho řeč je místy hůře slyšitelná, s patrnou vadou výslovnosti, patlavost, nosí brýle, které odmítá. Rozumové schopnosti celkově resp. aktuální intelektový výkon vykazuje pásmo podprůměr. Osobnost je nevýrazně temperamentně zaměřená, mírně extravertovaná, emočně nezralá, nevyvážená v jednotlivostech, jednodušeji strukturovaná. Hodnotový systém je nevhodně nastaven, což se projevuje i v postojích a jednání. Snížená je sebedůvěra, naznačena tenze a následná impulzivita, snížená schopnost ventilovat zlostné pocity, tendence internalizovat vnitřní konflikt, sklon k sentimentalitě.

Školní prostředí:

Dle vyjádření školy byl chlapec často v rozporu se školním řádem i pravidly slušného chování. Rozsah specifických výchovných a vzdělávacích potřeb podle zákona 109, §2, odst. 10: kategorie b) dítě samostatně vyžadující občasnou kontrolu, až kategorie c) dítě vyžadující občasné vedení a stálou kontrolu. Cílem bylo úspěšné dokončení vzdělání, jeho vzdělání zaměřit na základní smysluplné znalosti s praktickým zaměřením. Chlapec vyžadoval individuální podporu pedagoga, musel se aktivovat, povzbuzovat, chválit a oceňovat.

Hodnocení výchova:

Chlapce zajímalo pouze asociální a antisociální chování po opuštění edukačního zařízení, na které se doslova těšil. Krátkodobé úkoly a činnosti ho nezajímaly, a když náhodou ano, tak v jejich provedení byl nespolehlivý a nedůsledný. S ostatními chlapci vycházel, nevyhledával konflikty. „*I když je mi někdo nesympatický, nebo jej nemám rád, přesto se vůči němu snažím chovat slušně,*“ říká **(IM5)**. Zájmová činnost spočívala v činnosti na mobilním telefonu a na PC. Občas zašel do posilovny. Na vyučování se připravoval, měl však jisté rezervy. Na občasných víkendových dovolenkách přiznával požívání alkoholických nápojů a OPL. „*Jeho chování k dospělým se velmi často pohybuje na hranici drzosti, vše je jako by v legraci, ale on si je svého chování velmi dobře vědom,*“ říká **(IP1)**. Chlapec rád poslouchal moderní hudbu a čas trávil na počítači. Byl nepořádný a nevážil si osobních věcí, bylo mu jedno, zda něco zničí. Ke splnění některých úkolů zejména při ranním a večerním režimu, k dodržování zde platných pravidel bylo častěji nutné opakování a kontrola, vědomí kontroly. Na to však někdy reagoval až drzým chováním k pedagogickým pracovníkům (častěji k ženám), nespoluprací. Základní hygienické návyky měl dostatečně osvojeny, nutnost výměny propocené oblečení bylo vhodné občas připomenout. Dodržování režimových záležitostí vyžadovalo stálou kontrolu, ale během pobytu k jistému zlepšení docházelo. „*Je to průměrně pohybově a sportovně nadaný chlapec. Mnohé se snaží dohnat bojovností a nasazením, často však za hranicí pravidel,*“ říká **(IP1)**. „*Zaměřili jsme se na podporu zdravého životního stylu se zajištěnými základními potřebami, jasnými pravidly a pozitivními podněty pro zdravou seberealizaci,*“ dodává **(IP5)**. Cílem bylo vychovat slušného, samostatného, sociálně kompetentního a zodpovědného jedince.

Hodnocení praxe:

Na odborném výcviku poslední půl rok nebyl již tak bezchybný jako v dřívější době, nicméně i nadále patřil k žákům, kterým bylo možno svěřit složitější úkol, ale bylo třeba dohledu nad jeho splněním. Pokud ho práce zaujala, byl pracovitý a šikovný. Měl tendence

lhát a účelově jednat k vlastnímu prospěchu. S délkou jeho pobytu v zařízení se zlepšoval také jeho přístup k přípravě na vyučování. O svém budoucím profesním uplatnění měl jen velmi mlhavou představu, o motivaci k danému oboru nedovedl říct vůbec nic. „*Za své nevhodné, odmítavé chování, kdy se dožaduje ústupků, z povinnosti se dovede omluvit,*“ říká (IP2). Vhodné bylo chlapce motivovat k získání kvalifikace, která bude odpovídat možnostem a schopnostem.

Práce s rodinou:

S rodinou udržoval chlapec minimální telefonický kontakt. Domů moc nejezdil. Často si volal s babičkou a s otcem byl ve spojení přes sociální síť facebook.

Role kurátora pro děti a mládež:

Kurátorka pro děti a mládež navštěvovala (IM5) v zařízení pravidelně po třech měsících. Zajímala se o jeho školní prospěch i jeho znalosti a dovednosti v rámci školní praxe.

Příprava ve VÚ na odchod ze zařízení:

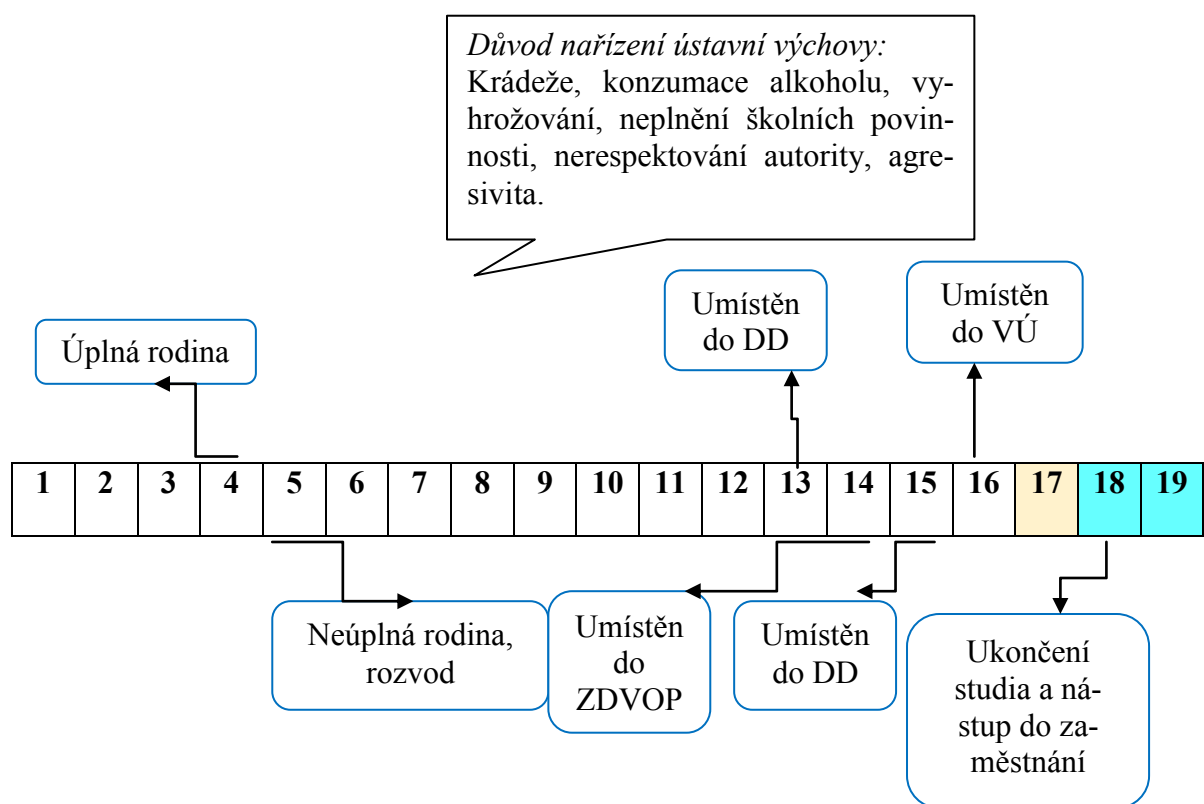
Rovněž i u tohoto chlapce „*byly vytyčeny střednědobé a krátkodobé cíle péče o dítě v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy*“, říká (IP6). K pohodlnosti chlapce se musel často upozorňovat na jeho vzhled, „*musel jsem mu říct, ať si převleče tričko, že je dost propoceny*“, dodává (IP3). „*Týden před samotným odchodem ze zařízení, jsem se od (IM5) dozvěděl, že neumí vyplnit složenku. Zašel jsem tedy za paní sociální a požádal ji o druhy poštovních poukázek, která má, zda by mi po dvou, třech nedala, abych mohl (IM5) naučit vyplňovat složenky,*“ řekl (IP4). Ukázalo se, že (IM5) po dobu pobytu v zařízení měl vyřízen odklad plateb na dlužné částky u soudních výloh. Kmenový vychovatelé opomněli u chlapce řešit dluhovou problematiku. Na toto si chlapec sám vzpomněl a projevil sám zájem o dané řešení situace. „*No, já jsem chlapce připravovala psaním životopisu, jednu kopii životopisu dostane sebou při výstupu v den odchodu ze zařízení,*“ dodává (IP5). „*Na výstup ze zařízení je, si myslím, dostatečně připraven*“, říká (IP1). Pro chlapce bylo velkou výhodou umístění na předvýstupní skupinu, kde měl možnost vyzkoušet si samoobslužné dovednosti. Na předvýstupní skupině měl samostatný pokoj pro sebe, sám si pral, žehlil a vařil. Kmenový vychovatelé, kteří se na předvýstupní skupině ve směnách střídali, dohlíželi na udržování pořádku, zejména v kuchyni a na toaletě.

Závěr:

Mladistvému muži byly zajišťovány specifické výchovné a vzdělávací potřeby v rozsahu písmene b-c) § 2 odst. 10 zákona č. 109/2002 Sb., a následně zákona č. 383/05 Sb. Po dobu

pobytu mladistvého muže v zařízení byl sestaven PROD (Program rozvoje osobnosti dítěte), a to vždy na dobu půl roku, ve spolupráci s OSPOD byl vyhotoven IPOD (Individuální plán ochrany dítěte). **(IM5)** úspěšně ukončil učební obor strojírenské práce a získal výuční list. Ve spolupráci s OSPOD bylo chlapci zajištěno bydlení na ubytovně a zapláceno nájemné na tři měsíce dopředu. Chlapec si sám našel zaměstnání. Ze zařízení bylo chlapci vyplaceno výživné ze strany otce a jednorázová finanční výpomoc.

Obrázek 14 Časová osa **IM5** (uvedené v letech)



Zdroj: Pavezková, vlastní zpracování, 2019

9 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V předešlých kapitolách praktické části rigorózní práce jsme se zabývali metodologií výzkumu a analýzou dat. V této kapitole se budeme věnovat **interpretaci zjištěných výsledků provedených kvalitativním výzkumem za využití přístupu případové studie organizace pomocí triangulace, sestavené z rozhovorů s pedagogickými pracovníky, rozhovorů s mladistvými muži, zúčastněného pozorování, osobních kazuistik a studiem vnitřních dokumentů daného zařízení.** Přístup případové studie organizace nám dovolil proniknout do života mladistvých mužů opouštějící výchovný ústav, školské zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

V rámci **zúčastněného pozorování** v přirozeném prostředí daného zařízení nám přineslo alespoň částečně možnost nahlédnout na situace a jevy, popisované v této části práce, a které považujeme za klíčové pro pochopení stavu věci v procesu přípravy a subjektivního hodnocení stavu připravenosti mladistvých mužů na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy. Pozorováním bylo zjištěno, že za dohledu odborného pracovníka mladiství muži dokážou vyhotovit samostatně životopis a nácvik sociálních dovedností je každodenní záležitostí daného zařízení. Z tohoto zjištění vychází i poznatek, že nejčastěji mladiství muži ovládají bez problémů běžné domácí práce.

Ve vyučování učitelé využívali pro mladistvé muže názorných pomůcek, často zařazovali problémové úlohy čerpající z praktického života. Do řešení (v sešitě, popř. na tabuli) byli zapojováni všichni mladiství muži bez rozdílu, pracovní tempo bylo přizpůsobeno jejich individuálním schopnostem. Z výzkumného šetření vyplynulo, že **(IM1-IM5)** pozitivně hodnotili přípravu pro běžný každodenní život na praxi či v předmětech pracovních činností. **(IM4)** uvedl, že v hodinách pracovních činností se seznámil s pracovními postupy, **(IM1)** uvedl, že dokázal využívat různé materiály a nářadí a k tomu **(IM2)** dodal, že se nebál mistra na něco zeptat či požádat o pomoc. Využité metody a formy práce vycházely z dobré znalosti učitelů o vzdělávacích potřebách jednotlivých mladistvých mužů, nároky na ně byly spíše nižší, používaly řízený rozhovor, snažily se navozovat diskusi k vybranému tématu a byly účelně zařazovány v zájmu zajištění jejich maximálního vzdělávacího rozvoje, o čemž svědčí u všech informantů **(IM1 – IM5)** úspěšné vykonání závěrečných zkoušek.

Díky pozorování jsme se zaměřili na sledování aktuálně probíhajících aktivit na předvýstupních či zvýhodněných skupinách v průběhu dne. Z výzkumného šetření se ukázalo,

že pedagogičtí pracovníci znali dobře problémy a výchovné a vzdělávací potřeby mladistvých mužů a na základě toho zařazovali výchovné a vzdělávací aktivity, individuální a kooperativní. Mladiství muži pracovali na úkolech zadaných školou a při zpracování využívali počítače na svých výchovných skupinách, učebnice a další pomůcky. Vychovatelé jim ponechávali dostatek prostoru pro samostatná řešení, podporovali je a povzbuzovali. Mladiství muži často pracovali za přítomnosti ostatních chlapců ze skupiny, proto je vychovatelé vhodným způsobem motivovali i usměrňovali a každému věnovali potřebnou pozornost. Multidisciplinární tým podporoval samostatnost mladistvých mužů za odpovědnost na zadaných úkolech a jejich výsledcích. Prostřednictvím pozorování průběhu jejich přípravy a bezprostředně po jejich ukončení bylo zaznamenáno, že u všech mladistvých mužů v den odchodu ze zařízení cítili pocit volnosti, svobody, ale zároveň určitou hrdost na to, že z daného zařízení odcházeli s výučním listem.

V průběhu výzkumu a z poskytnutých dat **studiem vnitřních dokumentů** (spisové dokumentace daného zařízení) jsme zjistili, že se u mladistvých mužů alespoň částečně podařilo narovnat jejich narušené rodinné vztahy a obnovit sebedůvěru. Analýzou vnitřních dokumentů bylo potvrzeno, že ve sledovaných oblastech multidisciplinární tým odborně dokázal připravit mladistvé muže na odchod ze zařízení do jejich samostatného života, což bylo zjištěno vytvářením průvodních motivačních dopisů k sestavenému životopisu, záznamu z nácviku pracovních pohovorů, IPODů a PRODů. Pro usnadnění vstupu do běžného života mladistvých mužů z výchovného ústavu se zdá být významným také vypracování individuálního plánu ochrany dítěte. Tento IPOD a PROD se dotýká oblastí jako je vzdělávání, zaměstnání, bydlení, finančního zajištění, zdravotní problematiky, „záchranné sítě“ – kontakty a osoby, na které se může mladistvý muž obrátit v případě vyskytujících se problémů. Informace o mladistvých mužích byly použity ze spisové dokumentace konkrétního výchovného ústavu a dále z provedených rozhovorů pedagogických pracovníků a mladistvých mužů.

Všichni (**IM1-IM5**) mladiství muži byli vedeni k upevňování návyků sebeobsluhy, k běžným domácím pracím, k potřebným kompetencím v environmentální oblasti a učili se hospodařit s finančními prostředky získanými formou kapesného. Vrstevnické vztahy mezi mladistvými muži na skupinách byli pod dohledem pedagogického pracovníka přátelské. S negativními zážitky z minulosti u mladistvých mužů pedagogičtí pracovníci pracovali, snažili se je eliminovat, cílenými individuálními přístupy k mužům je vedli k uvědomění si vlastních problémů a nevhodného chování. Záznamy o tom byly prováděny ve spi-

sové dokumentaci dětí daného zařízení, zejména v PRODu. PROD odpovídal svým obsahem a formou požadovaným cílům, byl pravidelně vyhodnocován, vycházel z rodinné anamnézy, z podrobné charakteristiky jednotlivých mladistvých mužů získaným cíleným pozorováním v adaptačním období a v průběhu jejich pobytu v zařízení, příp. ze spisové dokumentace dětí vedené v předchozím zařízení. PROD obsahoval postupy sloužící k dosažení vytyčených cílů. Důraz byl kladen zejména na individuální přístup, vhodnou motivaci mladistvého muže, jeho přípravu na vyučování, podporu volnočasových aktivit, rozvoj sociálních dovedností a především přípravu na vstup do samostatného života. Každý mladistvý muž měl daným výchovným ústavem určen svého klíčového pracovníka, avšak z výzkumného šetření se ukázalo, že **(IM1-IM5)** svého klíčového pracovníka neznali.

Z provedených **rozhovorů** vyplynulo, že ne každý mladistvý muž má zájem o to, aby se mu takováto péče věnovala. Někteří mladiství muži nejsou motivováni a chybí jim dostatečná vůle. Proto je velmi důležité v tomto období neustále pracovat na tom, aby si mladiství muži uvědomili, že pobyt v zařízení jednoho dne skončí a poté už budou na vše sami. Z analýzy rozhovorů vyplynuly i negativa, mezi něž se řadí to, že pro odcházející mladistvé muže zařízení nepřipravuje žádné rozloučení a neuplatňuje následnou podporu a poradenství pro mladistvého muže, který opustí dané zařízení. Mladistvý muž neobdrží např. žádný seznam kontaktních míst a osob, na které se může obrátit v případě náhlých nebo krizových událostí. Dané zařízení nemá písemně zpracované postupy ukončování péče a přípravy na samostatný život, což je ale systémová celoplošná chyba.

Do výzkumného šetření byli zapojeni mladiství muži, kteří pobývali ve výchovném ústavu minimálně jeden rok, měli uloženou ústavní výchovu a v zařízení byli fyzicky přítomni, zejména v posledním půlroce před plánovaným odchodem ze zařízení. Dále jsme do výzkumného šetření zapojili pedagogické pracovníky, muže i ženy, kteří v zařízení pracují dva a více let na pozici pedagogického pracovníka (učitele, mistra odborného výcviku, vychovatele nebo odborného pracovníka) a podílí se na procesu přípravy a připravenosti mladistvých mužů na odchodu z výchovného ústavu do přirozeného sociálního prostředí po ukončení ústavní výchovy. Na základě provedených rozhovorů s šesti pedagogickými pracovníky a pěti mladistvými muži, byly zodpovězeny výzkumné otázky, které jsme stanovily na začátku výzkumného šetření, a které vedly k dosažení stanoveným výzkumným cílům. **Hlavním cílem výzkumu** bylo porozumět a popsat, jak pedagogičtí pracovníci výchovného ústavu a mladiství muži žijící v jednom konkrétním výchovném ústavu interpretují přípravu a připravenost na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní

výchovy. Na tomto místě zmíníme dílčí výzkumné otázky a přiřadíme k nim naše výsledky. Jednotlivé otázky spolu souvisí a proto je logické, že odpovědi se vzájemně prolínají a doplňují.

DVO 1: Jak mladiství muži žijící v jednom konkrétním výchovném ústavu interpretují svoji přípravu a připravenost na odchod z výchovného ústavu do přirozeného sociálního prostředí po ukončení ústavní výchovy? Vzhledem k tomu, že příprava a připravenost na odchod z výchovného ústavu je relativně obsáhlý pojem, specifikovali jsme čtyři jednotlivé oblasti, kterých se připravenost mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu týkala, a tou jsou níže uvedené okruhy.

Připravenost v oblasti vzdělání

Výchovný ústav mladistvým mužům poskytuje dlouhodobou péči, jejímž těžištěm je příprava na budoucí povolání. Obsah vzdělání je zaměřen na posilování kompetencí, které jsou oslabené. Mladiství muži musejí na své vzdělávací cestě překonávat řadu překážek a problémů. Dnes se vzdělání považuje za jednu z nejdůležitějších součástí každého člověka. Je to jakýsi odrazový můstek pro dobré pracovní uplatnění, pro úspěch a určitou prestiž ve společnosti. Součástí výchovného ústavu je přímo v zařízení škola, kterou mladiství muži navštěvovali. Pokud byl návrh na vlastní profesní přípravu mladistvého muže reálný, své vzdělání a profesní přípravu mohli uskutečňovat podle vlastních představ za pomoci konzultace a poradenství s výchovným poradcem v dané škole. Všichni mladiství muži (**IM1-IM5**) se ve výchovném ústavu připravovali na své budoucí povolání, kdy součástí výuky byla i odborná příprava na jejich budoucí povolání.

Mladiství muži, kteří byli umístěni do daného výchovného ústavu, měli problémy s chováním, závažné poruchy chování a emocí, objevilo se u nich záškoláctví, útěky, užívání návykových látek, alkohol, krádeže, lhaní, šikana atd. Ze zjištěných informací se dá usoudit, že mladiství muži umístěni do výchovného ústavu se často dostávají do začarovaného kruhu problémů a neúspěchů. Už na základní škole je provázely školní neúspěchy. Jak vyplývá z výzkumného šetření, vlivem těchto problémů se mladiství muži dostávají do kontaktu s negativními vlivy, které jej ohrožují. Školní neúspěšnost můžeme chápat jako nezvládnutí požadavků kladených školou na mladistvé muže, která se projevuje negativním hodnocením žákova prospěchu. Z výsledků šetření vyplynulo, že své negativní postoje si mladiství muži uvědomují, a mají snahu je změnit. Jejich rizikové chování, ovlivněné rizikovými faktory užíváním návykových látek, problémy s alkoholem, závislost na nikotinu atd., do značné míry ovlivnily i jejich výkony ve škole a ve vztahu ke vzdělá-

vání, přesto jak vyplývá z rozhovorů, všichni naši mladiství muži (**IM1-IM5**) svůj zvolený studijní obor dokončili, úspěšně vykonali závěrečné zkoušky, tzn., vyučili se a získali výuční list. Dva mladiství muži (**IM3 a IM5**) získali výuční list v oboru strojírenské práce, jeden (**IM4**) získal výuční list v oboru cukrářské práce a dva mladiství muži (**IM1 a IM2**) získali výuční list v oboru stavební práce. Z výzkumného šetření vyplynulo, že motivace mladistvých mužů ke vzdělání se oproti základní škole zvýšila, protože mladiství muži měli snahu získat výuční list. Při vzdělávání ve výchovném ústavu měli plnou podporu, měli zájem se vzdělávat a motivaci k dokončení zvoleného oboru. Výsledky výzkumného šetření potvrzují, že ne všichni mladiství muži (**IM5**) se na svou rodinu mohou spolehnout, co se týče podpory v jejich vzdělávání. Tím, že mladiství muži nebyli od své rodiny správně motivováni, vytvářel se u nich negativní postoj ke vzdělání. Můžeme poukázat také na vnitřní faktory v podobě segregace, kompetentnosti pedagogů, malé nabídky oborů. Do vnějších faktorů můžeme zařadit slabou vůli⁸¹ mladistvého muže a snížené sebehodnocení, které se projevuje tím, že si mladiství muži nekladou vysoké cíle, nesnaží se o zlepšení známek, nevěří si a jsou přesvědčeni, že nemůžou dosáhnout lepších výkonů.

Rozhovory, které jsme provedly, odkryly zase jiné pohledy na tuto problematiku, ne jen ty negativní, ale i pozitivní. Z výsledného šetření vyplynulo, že mladiství muži chtějí změnu, že ve svém životě chtějí něco změnit, že někteří z nich nechtějí dopadnout špatně, bez práce, bez peněz na okraji společnosti, ale že se někteří z nich chtějí nadále vzdělávat a že vidí vzdělání jako užitečné. V dnešní době, kdy se klade na vzdělání velký význam, je důležité správně motivovat mladistvé muže ve výchovných ústavech ke školní práci a dobrým výsledkům. Mnozí mladiství muži si uvědomují užitečnost a důležitost vzdělání, spoléhají se na svou přirozenou inteligenci, věří, že jsou schopni podat dobrý výkon, důvěřují svým schopnostem a snaží se látku spíše správně pochopit. Z výzkumného šetření ale také vyplynulo, že se u mladistvých mužů můžeme setkat s tendencí příliš se nenamáhat s učním a plnit jen takové nároky, které jsou nezbytné.⁸² Jiní mladiství muži (**IM1, IM3**) chá-

⁸¹ **Vůle** je jednou ze složek základní struktury osobnosti. Vnitřní dispozice osobnosti, pojetí vůle jako faktoru osobnosti. V lidové mluvě je vůle spojována s energií, a s jejími vnějšími projevy, energičností, což se opět do jisté míry překrývá s pojmem temperament. Jde o energii vývojově výše organizovanou, než je energie pudová. Tato volní energie slouží k prosazování se a k sebeovládání, to jsou dvě základní dimenze vůle jako vnitřní dispozice osobnosti. Její vnější projevy jsou pak charakterizovány jako volní vlastnosti osobnosti, jako jsou např. vytrvalost, rozvážnost, rozhodnost, důslednost, cílevědomost, plánovitost, houževnatost, obezřetnost (opatrnost), důkladnost, zodpovědnost, zásadovost a další vlastnosti a jejich protiklady.

⁸² Jedná se o určitý standard, který si mladiství muži udržují a považují ho za uspokojující. Standard je výslednicí působení tří faktorů: Výkon, který je přijatelný a nenarušuje jeho sebehodnocení. Je ho dosahováno s co nejmenším úsilím. Nevede ke konfliktům se spolužáky a s dospělými (Vágnerová, 2005). Pokud si mladistvý muž udržuje takový standard, znamená to, že jeho motivace je slabá a nesnaží se dosáhnout lepších známek. Nejde mu o to získávat vědomosti, dovednosti a něco se naučit, ale spíše se vyhnout problémům.

pou vzdělání jako cestu k uplatnění na trhu práce a dobré budoucí postavení. Někteří mladiství muži (**IM4**, **IM5**) bývají k učitelům kritičtí, nerespektují jejich požadavky a objevuje se provokace ze strany mladistvých mužů.⁸³ Co se týče kritiky mladistvých mužů ke škole, většinou vyplývá z toho, že mají špatné známky ve škole, nezvládají učební látku nebo je škola nebaví. Nerespektování učitelů se však týká jen některých mladistvých mužů, většina chová k učitelům respekt a úctu. Nejlepší možností je, když učitel nedává najevo mladistvým mužům svou nadřazenost a bere je jako rovnocenné bytosti. Proto je důležité, aby učitelé a vychovatelé mladistvé muže ke vzdělání správně motivovali, aby bylo mladistvým mužům poskytnuto příznivé vzdělávací prostředí, kvalitní a intenzivní péče pedagogických pracovníků výchovného ústavu. Jak uvádí Michalová (2007, s. 105): „Hlavními prostředky výchovného ovlivňování procesů motivace v učební činnosti jedinců jsou především učební úkoly a také učitel, který motivuje neustále žáka k samostatné, aktivní a tvořivé činnosti. Je však třeba si uvědomit, že především jedinci se specifickou poruchou chování potřebují mít neustále upravené učební podmínky, aby měli pro dosažení školní úspěšnosti předpoklady.“ Vzdělání se pro ně zdá být „nástrojem“, který jim otevře cestu k práci a lepší budoucnosti. Mladiství muži jsou si plně vědomi toho, že dokončené vzdělání jim může usnadnit najít si práci.

Připravenost v oblasti zaměstnání

Praktické zkušenosti mladistvých mužů vypovídají o tom, že nedokážou samostatně plnohodnotně využít možnosti internetu k tomu, aby si vyhledali odbornou pomoc. I když se učili vypracovat životopis, zapomněli to a uvádějí, že ho vypracovat samostatně neumějí. Na internetu nedokážou vkládat svou pracovní poptávku, ale umějí si vyhledat možnosti nabídky práce. Případným zaměstnavatelům neumí prezentovat své přednosti. Jak vychovatelé, tak pedagogičtí pracovníci, pomáhají mladistvým mužům s vyhledáváním zaměstnání na internetu, pomáhají napsat a odeslat životopis apod. Vychovatelé s mladistvými muži připravují nácvik pracovního pohovoru jako motivaci k práci a vydělání peněz.

Zvolit si své budoucí povolání a připravit se na něj je nelehkou volbou pro mladistvého muže. Volba povolání podle Hřebíčka (1987, s. 40) znamená pro mladistvé jedince základ-

⁸³ Vágnerová (2005, s. 365) toto chování hodnotí jako „negativismus a odmítání požadavků učitele je běžným způsobem obrany dospívajících, kteří nejsou schopni reagovat zralejším způsobem.“

ní zaměření pro jejich další profesní vývoj a je tudíž považována za nejzávažnější krok v lidském životě. Děti z výchovných ústavů jsou často bezradní při plánování budoucnosti, neznají základní věci spojené s profesní přípravou, což vede ke ztrátě motivace až negativismu vůči edukačním snahám. (Zeman, 2012) Získáním pracovního uplatnění dostává člověk možnost seberealizace. Profesní příprava by měla umožňovat výběr povolání podle dovedností, schopností a především také zájmů jedinců. Pouze práci, kterou člověk dělá s radostí a zájmem, vykonává opravdu dobře. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že většina mladistvých mužů ve výchovném ústavu je spokojena s oborem vzdělávání, přesto se u nich ve větší míře objevuje nerozhodnost ohledně profese, kterou by jednou chtěli vykonávat. Někteří z nich ještě nemají vůbec žádnou představu o budoucí profesi (**IM4**), u jiných (**IM2**) se rozchází představa o budoucí profesi s učebním oborem, což poukazuje na ještě neujasněné představy. V představách mladistvých mužů o budoucí profesi se objevila profese OSVČ, kde bylo cílem zařídit si svou vlastní restauraci nebo provádět stavební práce. Byli si však vědomi toho, že by potřebovali mnohem větší znalosti a zkušenosti, neboť dané zařízení nabízí sice tři učební obory, ale jedná se pouze o „pomocné“ práce. Současně jsou si vědomi složité situace na trhu práce. Z výzkumného šetření vyplynulo, že by si mladiství muži chtěli v budoucnu založit svou vlastní rodinu, žít naprosto běžným způsobem života, mít vlastní domov, děti a dobrou práci.

Připravenost v oblasti bydlení

Mladiství muži přicházejí do výchovného ústavu často z prostředí s nízkou sociální úrovní. Během pobytu v daném zařízení se mnohdy setkávají až s nadstandardními materiálními podmínkami, které zdaleka přesahují možnosti obyčejné rodiny ze střední vrstvy. Na výchovných skupinách mají mladiství muži televizi, videa, mikrovlnné trouby, myčky nádobí, další vestavěné elektrospotřebiče a jiné moderní vymoženosti. V tzv. předvýstupní skupině či na zvýhodněné skupině se výchovný ústav snaží mladistvým mužům přiblížit život v rodině. Učí je společnému soužití, jsou vedeni k domácím pracím, musí si udržovat pořádek na pokojích a ve svých osobních věcech. Na těchto skupinách jsou kuchyně, kde si mladiství muži během týdne občas sami vaří a o víkendech připravují jídlo zcela sami pro celou skupinu, kterou tvoří šest až osm chlapců. S vychovatelem či vychovatelkou chodí mladiství muži nakupovat potraviny, a tak se naučí poznávat ceny jednotlivých výrobků. Mladiství muži se již od příchodu do výchovného ústavu učí řádnému dodržování hygienických pravidel, jelikož to přispívá k zachování zdraví jedince. Jak popisuje Pávková (2008, s. 102) „sebeobslužné činnosti se zaměřují na vedení žáků k samostatnosti v péči

o vlastní osobu a vlastní majetek.“ (Pávková, 2008, s. 102) Jako první a jedna z nejdůležitějších povinností je hygiena a péče o vlastní tělo. V těchto zařízeních žije více dětí pohromadě, proto je třeba dbát na pravidelnou hygienu, a tím zabránit vzniku a šíření různých bakterií, virů a plísní. Součástí sebeobslužných činností je naučit děti vkusnému oblékání. Musí vědět, že výběr oblečení závisí na aktuálním počasí, činnosti, kterou budou dělat nebo akci, kam se chystají. (Pávková, 2008) Je třeba, aby dodržování osobní hygieny a sebeobslužných činností se staly pro mladistvé muže samozřejmostí v jejich každodenním životě. Před odchodem z výchovného ústavu si mohou někteří mladiství muži vyzkoušet tzv. samostatné bydlení mimo zařízení, čímž se učí postupnému osamostatňování. Záporným stigmatem je, že ne každé mladistvé muž má tuto možnost. Praxe ukazuje vnímání této oblasti jako velmi problematickou a systémově ne zcela optimálně uchopenou. Vnitřní prostorové uspořádání daného výchovného ústavu naplňuje filosofii rodinného prostředí, poskytuje mladistvým mužům příležitost k osvojení si dovedností spojených s chodem domácnosti.

Ohledně bydlení jsou mladistvým mužům navrhovány různé varianty. Prvotně se mapuje rodinné zázemí a jejich možnosti návratu domů. Poté se hledají jiné varianty, např. Dům na půl cesty, CESOP, Pod Křídly, Azylový dům pro muže apod. Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že jsou i tací, kteří nemají kam jít, nenajdou nikoho, kdo by jim podal pomocnou ruku. V této době pak často páchají trestnou činnost, většinou nenásilného charakteru, protože selhala jiná možnost jejich seberealizace. Prevencí těchto smutných konců může být např. podpora činnosti neziskových organizací a charit, které nabízejí často částečnou nebo komplexní pomoc při osamostatňování mladistvých jedinců, kteří prožili část nebo celé dětství v ústavní péči. Dle výsledků výzkumného šetření můžeme konstatovat, že jeden z mladistvých mužů (**IM2**) bydlí v domě Pod Křídly, ale toto není dlouhodobé řešení dané bytové situace. (**IM1**) bydlí v pronajatém bytu, (**IM3**) měl značné problémy s bydlením, bydlí s matkou. Ostatní mladiství muži (**IM1, IM4, IM5**), kteří opustili výchovný ústav, jsou na tom o něco lépe. Mají práci a bydlení. (**IM4**) bydlí u své přítelkyně a pracuje v pekárně PENAM. (**IM5**) bydlí na ubytovně, výchovný ústav zaplatil pobyt na tři měsíce dopředu.

Po dosažení zletilosti se někteří mladiství muži vrací do svého původního, mnohdy nevyhovujícího rodinného prostředí, ze kterého byli na rozhodnutí soudu odebráni. Jejich návrat zpět do rodiny nebývá ideálním řešením. Někteří se tam vrátit nechtějí anebo nemohou, a hledají tak místo, kde by mohli bydlet. O možnostech bydlení jsou mladiství muži infor-

mování již v zařízeních a ze strany odborných pracovníků je mladistvým mužům v této oblasti pomáháno. Občas mladiství muži odchází ke svým příbuzným (mohou to být i vzdálení příbuzní nebo nějaký člen jejich širší rodiny). Někdy u těchto příbuzných nejsou navázány ani dlouhodobé vazby a mladiství muži odchází v podstatě k lidem, které až tak neznají, ale mají pocit, že někdo z rodiny je chce a budou mít domov. Pokud se v rodině podařilo vztahy urovnat, má mladistvý muž šanci na lepší společenské umístění. Mladistvý muž (**IM3**) odcházel do svého přirozeného rodinného prostředí. Ze strany multidisciplinárního týmu mu nebyla věnována taková péče, jako některým jiným mladistvým mužům. Nebylo mu včas nabídnuto více možností, co by mohl pro sebe, pro svůj nový život udělat. Všichni máme na mysli, že návrat do rodiny je přirozenou součástí a měl by se podporovat. Ovšem tady, již nedošlo k dalšímu šetření rodinného prostředí. Mladistvý muž byl fixovaný na svou matku, nebyl vedený k samostatnosti. V průběhu pobytu v zařízení byl mladistvý muž líný, brigády téměř nevyužíval a na jeho osobnosti se příliš nepracovalo. Multidisciplinární tým by měl mít při odchodu mladistvých mužů ze zařízení nastaveny jednotné postupy pro všechny mladistvé muže. Nemělo by docházet k protěžování „oblíbených“ a zavrhování „neoblíbených“ mladistvých mužů. Toto lidské pochybení, může závažně ohrozit budoucnost mladistvých mužů. To, že může mladistvý muž odejít do domácího prostředí, ještě neznamená, že nepotřebuje stejnou péči, jako mladiství muži, kteří nemají domov.

Kmenovými vychovateli a odbornými pracovníky zařízení jsou mladiství muži cíleně vedeni k tomu, aby dokázali řešit problémy, které jim život připraví. Už to, že je učí samostatnosti a běžným dovednostem jako je vaření, praní a úklid, je jakýmsi startem do života. Známé a bezpečné prostředí opouštějí mladiství muži natrvalo, bez možnosti vrátit se v případě, kdy se necítí dostatečně připraveni nebo v případě, kdy se dostanou do problémů. Je tedy zcela zásadní, aby byli na tento krok dostatečně připraveni. Převážná většina mladistvých mužů (**IM1, IM3, IM4**) se shodla na slově „praktické zkušenosti“, tedy možnost nácvičku více praktických činností než těch teoretických, učení se větší samostatnosti, příp. vlastní iniciativě. Jak uvádí (**IM3**): *„každý z odcházejících kluků by si měl vyzkoušet samostatné bydlení a hospodaření a mít ještě tu možnost umístit se na předvýstupní skupinu a tam si to vše vyzkoušet.“* Vzhledem k tomu, že se ve výchovném ústavu mladistvým mužům věnuje velká péče sebeobslužným činnostem, jako je např. vaření, praní, žehlení apod., ani jeden z mladistvých mužů (**IM1-IM5**) neuvěděl problémy, které by mohly nastat, pokud by příprava byla zanedbaná.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že personál výchovného ústavu učí mladistvé muže plánovat rozpočty domácnosti (dva mladiství muži **IM4 a IM5** bydleli na předvýstupní skupině v samostatném bytě, krátce pak i **IM2**), smysluplně hospodařit se získanými penězi za brigády a své finance spravovat. Průběžně po dobu pobytu v zařízení jsou seznamováni se systémem sociální podpory, s jednáním na úřadech, péčí o své zdraví i sociální vztahy aj. Potřeby mladistvých mužů pro samostatný život při ukončování ústavní výchovy jsou účelně individuálně zohledňovány a vyhodnocovány. Získané poznatky z výzkumného šetření ukázaly, že mladiství muži ve výchovném ústavu mají spojen život v poměrně nadstandardních podmínkách, které následně mladistvý muž vstupující do samostatného života jen těžce dorovná. Důsledkem je pak špatná schopnost manipulace s financemi a zkrslená hodnota peněz, což se může následně projevit ve špatné finanční gramotnosti, která se jeví jako jedna ze základních problematických oblastí vstupu do samostatného života. **(IM1)** Znalost finanční gramotnosti je v současné době nezbytná pro život. „Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svoji rodinu.“ (Noveský, 2009, s. 24) Pokud jedinci chybí základy finanční gramotnosti, neví, jak hospodařit s penězi a jak je může získat a udržet si je. V budoucnu hrozí zadlužování a s tím spojené rodinné i pracovní problémy. Jak uvádí Noveský (2009) peníze ovlivňují naše vnímání skutečnosti a činy, které je jedinec ochoten dělat. Právě znalost hodnoty peněz, znalost tržního mechanismu a správného hospodaření s penězi nemusí jedincům v budoucnu zkomplikovat život. V daném výchovném ústavu si mladiství muži osvojují tuto problematiku pomocí kapesného a nákupem potravin na přípravu jídel apod.

Připravenost v kontaktu s rodinou

Lidský život je plný nejrůznějších změn, které ne vždy znamenají příjemnou či vítanou zkušenost. Každý z nás se ve svém životě setkává s různými překážkami a komplikacemi, které nám brání v uspokojování našich potřeb a přání. Jak se těmto komplikacím bránit a jak překonávat překážky, to je otázka, kterou řeší každý z nás. Ne všichni ji však umíme vyřešit přijatelným a uspokojujícím způsobem. Někteří mladiství muži neměli ideální podmínky k tomu, aby se v rodině postupně vyvíjeli ve zralou osobnost. Pokud jim tato péče nebyla poskytována ve funkční rodině, musela rodinu zastoupit v tomto případě státní instituce, daný výchovný ústav. Proto je třeba pohlížet na tyto mladistvé muže s poruchami chování jako na jedince, kteří potřebují v rámci úspěšné socializace pomoc od odborných pracovníků. Důležitá je pedagogická intervence, která mladistvým mužům zajistí zázemí,

bezpečí a bude se co nejvíce přibližovat přirozenému rodinnému prostředí a tím podpoří zdravý osobnostní vývoj jedince. Je důležité dosáhnout co nejvyššího stupně socializace, aby mladiství muži mohli žít plnohodnotný život. Mladiství muži umístění ve výchovném ústavu, jsou zajiště svou biologickou rodinou v době jejich společného soužití jistým způsobem ovlivnění. V případě přetrvávajícího kontaktu jsou i nadále svou rodinou ovlivňováni právě k takovému životu, jaký tato rodina sama vedla.

Ve věku, kdy odchází mladiství muži z výchovného ústavu, má téměř každý nějakou přítelkyni. Velmi často nastává varianta, že odchází ke své přítelkyni a hned po odchodu z výchovného ústavu zakládají rodinu. Dva mladiství muži (**IM1 a IM4**) mají v současné době partnerky, se kterými udržují trvalý vztah. Jeden mladistvý muž (**IM5**) má za sebou několik partnerských vztahů, které mu nevyšly, a v současné době žije sám.

V době pobytu mladistvého muže ve výchovném ústavu není ještě u nás stále obvyklé s rodinou dlouhodobě pracovat. Přesto z výzkumného šetření vyplynulo, že téměř všichni mladiství muži s pomocí výchovného ústavu udržovali nebo navázali vztahy se členy své původní rodiny. Někteří se rozhodli, že tyto vztahy budou udržovat. Jiní zjistili, že jejich identita spočívá někde jinde.

Každému mladistvému muži je přidělen **klíčový pracovník** - vychovatel na skupině výchovného ústavu. Z výzkumného šetření vyplynulo, že mladiství muži nejsou o svém klíčovém pracovníkovi informováni. Klíčový pracovník by měl pomáhat mladistvým mužům v době adaptace, zajímat se o jejich osobní přání, cíle, potřeby a pomáhat v jejich uskutečňování a především se podílet na procesu přípravy a připravenosti odchodu z výchovného ústavu.

DVO 2: Jak pedagogičtí pracovníci výchovného ústavu interpretují přípravu a připravenost mladistvých mužů žijících v jednom konkrétním výchovném ústavu na odchod z výchovného ústavu do přirozeného sociálního prostředí po ukončení ústavní výchovy? Účelem výzkumné otázky bylo zjistit, jak v konkrétním zařízení výchovného ústavu pedagogičtí pracovníci interpretují přípravu a připravenost mladistvých mužů žijících v jednom konkrétním výchovném ústavu na odchod z výchovného ústavu do přirozeného sociálního prostředí po ukončení ústavní výchovy v jednotlivých oblastech života, a to ve vzdělávací dráze mladistvého muže, oblasti bydlení, zaměstnání a kontaktu s rodinou.

Připravenost v oblasti vzdělání

Jedním z nejdůležitějších kroků každého mladistvého muže je volba oboru pro své povolání, které bude člověka provázet po celý život, proto je důležité, aby svůj výběr pečlivě zvážil. Vzdělání je důležitý proces, který spadá do kompetence MŠMT. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami definuje zákon č. 561/2004 (ve znění pozdějších předpisů), podle kterého mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělání umožní.⁸⁴ Není to klasická vzdělávací soustava, ale snaží se o to, aby mladiství muži se speciálními vzdělávacími potřebami měli stejný vzdělávací základ jako ostatní jedinci. Školy zřízené při výchovných ústavech jsou řazeny do tzv. speciálního vzdělávání. Žáci jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola má při volbě povolání a přípravě na něj velmi důležitou roli. Měla by dětem pomáhat s utvářením reálných profesních cílů. Úkolem předprofesní a profesní přípravy je vybavit mladistvé muže takovými dovednostmi, díky kterým budou schopni samostatně rozhodovat. Neboť vzdělávání je jednou z priorit výchovného ústavu a to co nejlépe připravit mladistvého muže na jeho budoucí život, aby byl schopen se po odchodu sám o sebe postarat. Avšak samotná úroveň vzdělání nemusí znamenat uplatnění na trhu práce.⁸⁵ Při samotné volbě povolání a přípravě na ni má velmi důležitou funkci, která by měla být ku pomoci mladistvému jedinci a pomáhat mu vytvářet skutečné profesní cíle. (Hlad'o, 2007) Děti vyrůstající v institucionální výchově si ze svých rodin přinesly nevhodné vzorce chování, které jsou nepodnětné pro správný vývoj. (Zeman, 2012)⁸⁶ Jedním z úkolů výchovného ústavu je vzdělávat mladistvé muže a poskytnout jim vědomosti, dovednosti a návyky, které jsou potřebné pro jejich život a budoucí pracovní uplatnění. Podle Vojtové (2008) jsou dnes mladiství jedinci s poruchami chování nejvíce ohroženi vylučováním ze vzdělávání ve školách hlavního proudu, střídání škol a nedostatečná moti-

⁸⁴ U žáků se sociálním znevýhodněním a s poruchami chování je potřeba věnovat zvýšenou pozornost samostatnému rozhodování, kritickému myšlení, jednání bez podléhání manipulacím, rozvoji práce schopnosti, rozvoji dovednosti práce v týmu, posilování dovednosti tolerovat odlišný názor a posilování dovednosti respektovat vymezená pravidla (Vojtová, 2008).

⁸⁵ Pacnerová, Myšková (2015) analyzovaly nabídku vzdělávacích možností s cílem zmapovat vzdělávací nabídku předprofesní (sekundární) přípravy v institucích ústavní a ochranné výchovy. Největší nabídka je ve skupině Gastronomie, hotelnictví a turismus, Zemědělství a lesnictví a Stavebnictví, geodézie a kartografie. Nejčastějšími obory, které mohou děti ve výchovných ústavech studovat, jsou obor Praktická škola dvouletá a Praktická škola jednoletá. Dalšími obory s vyšší četností jsou Stavební práce, Provozní služby a Provoz společného stravování.

⁸⁶ Při nedostatečné motivaci dochází k nedokončení školní docházky, ke snížení sebedůvěry a sebevědomí jedince. Právě v tomto životním období jsou motivace a podpora nejdůležitějšími aspekty, které můžeme mladistvému poskytnout. Pobyt dětí ve výchovných ústavech se odráží také na úrovni školního vzdělání, v neschopnosti navazovat vztahy. V neposlední řadě jsou výrazně ohroženy sociálně patologickými vlivy než děti vyrůstající v kvalitní a spořádané rodině. (Kovařík, 2004)

vace ke školní práci prohlubuje jejich problémy v individuální i sociální rovině. Proto jak dále uvádí Gottwaldová a kol. (2006, s. 2) je důležité, aby mladiství jedinci ve výchovném ústavu získali kvalitní vzdělání a neprovázely je v životě jen samé problémy a těžkosti spojené s hledáním práce. „Dlouhodobá školní neúspěšnost vede k projevům nezájmu o školní práci a přípravu, agresivitě a projevům nepřátelství, neurotickému reagování, únikovým reakcím jako jsou podvody a lhaní, úzkostnému stažení do sebe. Někdy také volí kompenzační reakce, při nichž hledají náhradní cíle a činnosti umožňující jim získat úspěch a uznání okolí.“ (Selikowitz, 2000, s. 60) Jako hlavní problém těchto mladistvých mužů se zdá být ztráta motivace, ke které dochází vlivem školních neúspěchů, dále jejich nezájmem o učivo a vzdělání vůbec. Pokud mladistvý muž ztratí motivaci k učení a nevěří, že by se mohl někdy zlepšit, přestává bojovat. „Jedním z důležitých předpokladů úspěšnosti edukačních aktivit v podmínkách školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je skutečnost, zda děti svůj aktuální stav vnímají jako dočasnou životní situaci, kterou mohou ovlivnit, nebo jako stav z jejich perspektivy trvalý a neměnný.“ (Janský, 2004, s. 113) Jak uvádí Zeman (2010, s. 31) „děti ve výchovných ústavech často nemají ze svých rodin zařizován význam vzdělání pro jejich budoucí život.“ Jednou z příčin školní neúspěšnosti dle Janského (2004) je negativní vliv rodinného prostředí, nedostatky v psychické regulaci chování, problémové interpersonální vztahy a sociální nevyzrálость dětí a mladistvých v ústavní péči. Důvody školní neúspěšnosti jsou tedy především důsledkem negativního vlivu prostředí, přičemž mladiství muži mají jinak předpoklady k učení srovnatelné s běžnou populací. Další faktor je profilován specifickými vývojovými poruchami učení, nízkými rozumovými schopnostmi, poruchami pozornosti, nedostatkem návyku soustavně pracovat či nízkou motivací k učení. Pokud se žákům učivo jeví jako nezajímavé a nepotřebné, tím také klesá jejich motivace k učení. Žáci mají vyšší motivaci většinou k předmětům, které jsou užitečné pro jejich budoucí profesi. Motivaci osvojování poznatků můžeme rozlišit na motivaci vnitřní, která vychází z vnitřních potřeb jedince a souvisí s uspokojováním zvědavosti a zájmem o probírané téma, jde také o získávání dovedností a schopností, které jsou kladeny při plnění požadavků. U rozvíjení vnitřní motivace může učitel vycházet z toho, že každý má v sobě určitou zvědavost a snahu rozvinout své schopnosti a dovednosti v různých oblastech. Motivace vnější vyplývá z vlastních potřeb jedince s cílem vyhnout se trestu nebo naopak něco získat. (Michalová, 2007)

Do negativních faktorů, které mladistvé muže ovlivňovaly, můžeme bezpochyby zařadit vliv rodiny, umožnění víkendových dovolenek i přes to, že mnozí pedagogičtí pracovníci

byli proti a zejména vedení daného zařízení a odborní pracovníci se snažili o kontakt dítěte s rodinou, i za předpokladu, že věděli, že mladistvý muž opakovaně selhává. To se následně odráželo na problémech s jejich učením a chováním.

Vedení výchovného ústavu se snaží, aby každý mladistvý muž měl možnost **dokončit studium**. Pokud se mladistvý muž soustavně připravuje na budoucí povolání, je mu buď ve spolupráci s rodiči a OSPOD podán návrh na prodloužení ústavní výchovy do vyučení k příslušnému soudu, nebo se nabízí možnost prodloužení pobytu, který je následně ošetřen dohodou, tedy smlouvou, kterou zařízení s daným mladistvým mužem uzavře. Obecně se dá říci, že příprava v oblasti vzdělávací dráhy mladistvého muže je ve výchovném ústavu obdobná jako v běžných rodinách. Výchovný ústav na rozdíl od běžných rodin častěji využívá různé diagnostické metody jako součást plánování dalšího vzdělávání a mladiství muži jsou častěji v kontaktu s výchovným poradcem, psychologem, a to proto, že tito odborníci jsou běžnou součástí personálního zabezpečení daného zařízení. Z výzkumného šetření vyplynulo, že při výběru oboru studia významnou roli hraje vždy zájem dítěte, jeho přání, představy o studiu či oboru studia a samozřejmě jeho schopnosti. Mladiství muži ve výchovných ústavech často dosahují nízké úrovně školního vzdělání, mají sníženou schopnost sociální integrace, mají potíže v navazování vztahů, jsou výrazně více ohroženy sociálně-patologickými vlivy než děti vychovávané v kvalitní rodině. Všechny výše uvedené faktory často způsobují selhání mladistvého muže po odchodu z výchovného ústavu. Mnozí končí v řadách dlouhodobě nezaměstnaných, nemohou si udržet bydlení a jsou svými osobními problémy strháváni ke společensky nežádoucím činnostem (kriminalita, abúzus drog apod.). Pro většinu mladistvých mužů umístěných ve výchovném ústavu je volba povolání velký problém. I tady se mladiství muži setkávají s potížemi. Podle Švancara (1988) jsou to potíže dvojího druhu - obecné a speciální. Obecnými potížemi se rozumí, že žák v patnácti letech ještě nemá hlubší profesionální zájmy, které by jeho volbu povolání mohly ovlivnit. Vyplyvá to z faktu, že žáci neznají pracovní prostředí a nemají dostatek informací o široké škále profesí. Výběr oborů žáků umístěných v ústavní výchově bývá značně omezen a žák si většinou musí zvolit obor, který nabízí příslušný výchovný ústav. Stává se tak, že během pobytu v zařízení, si mladistvý muž změní učební obor. Nabídka učebních oborů zde není příliš pestrá a tak se může stát, že si někteří mladiství muži vybírají obor, který je příliš nezajímá. V rámci odborného výcviku se mladiství muži vzdělávají v odborných předmětech, které jsou nezbytné pro odbornou přípravu žáků na povolání. Získávají zde vědomosti, dovednosti a návyky ve vybraném učebním oboru.

Odborný výcvik se uskutečňuje v učebních skupinách pod vedením učitelů odborného výcviku.

Připravenost v oblasti zaměstnání

Všichni mladiství muži ve výchovném ústavu mají možnost seznámit se již po celou dobu pobytu v zařízení se svou profesní dráhou, a to formou různých brigád u fyzických nebo právnických osob a příležitostnými výdělky, stejně jako jejich vrstevníci vyrůstající v rodinách. Brigády mladistvým mužům zprostředkovává nejčastěji sám výchovný ústav. Velmi zřídka se stává, že si mladiství muži hledají brigády samy. V tomto daném zařízení se vychovatelé snaží, aby co nejvíce chlapců chodilo na **brigády** a uvědomilo si tak skutečnou hodnotu peněz. Výchovný ústav má příležitostnou pracovní činnost specifikovanou konkrétně ve vnitřním řádu. Někteří mladiství muži dostávají pracovní nabídky již v době svého pobytu ve výchovném ústavu. Snahou personálu daného výchovného ústavu by měla být maximální podpora a pomoc při hledání zaměstnání ještě dříve, než mladistvý muž výchovný ústav definitivně opustí. Podstatnými činnostmi, které budou mladiství muži potřebovat zvládat po odchodu z výchovného ústavu, jsou pracovní činnosti. Pracovníci daného zařízení mladistvým mužům pomáhají ve zdokonalování manuálních dovedností a prohlubují zájem o tvořivou práci. Při pracovních činnostech si děti osvojují také dodržování bezpečnosti při práci. Cílem pracovních činností je vést děti k vytvoření pozitivnímu vztahu k práci a osvojení základních pracovních dovedností a návyků. Dále je třeba dbát na vytváření nových hodnot a postojů ve vztahu k práci. Učit děti vytrvalosti při práci a vést je k seberealizaci. (NÚV, © 2019) U jedinců v ústavní péči bývá problém v samotném přístupu k pracovním činnostem.⁸⁷ Mnohdy je vnímají jako trest nebo povinnost, nikoli jako přípravu do svého budoucího života. V praxi je osvědčeno, že se pedagogové zúčastňují běžných činností společně s dětmi, což rozšiřuje prostor právě pro výchovné působení a kvalitu práce. (Pacnerová, 2012) Pracovní uplatnění řeší **tzv. funkční gramotnost**, která odráží schopnost aplikovat získané znalosti spojené s pracovní situací. Právě funkční gramotnost snižuje riziko nezaměstnanosti. (Linhartová, s. 127, in Vojtová, Červenka 2012) Ve výchovném ústavu jsou mladiství muži vedeni k samostatnosti, k umění hospodařit s penězi a starání se o domácnost. Pedagogičtí pracovníci se snaží u nich vytvářet kvalitní pracovní návyky. Bohužel ne vždy se to podaří. Někteří mladiství muži

⁸⁷ Dále v pracovních činnostech jsou zahrnuty pěstitelské činnosti a domácí práce (práce s kuchyňskými spotřebiči, žehlení, úklidy, praní, luxování, vynášení odpadků apod.), díky kterým děti získávají praktické zkušenosti potřebné pro jejich další samostatný život.

nechtěli chodit na brigády, i když by si finančně pomohly. Mladiství muži, kteří chodili na brigádu, si sami rozhodovali o tom, jak s vydělanými penězi naloží. Učili se šetřit a hospodařit s penězi.

Oblast profesní přípravy se dotýká všech mladistvých mužů umístěných ve výchovném ústavu a povědomí o významnosti profesní přípravy je vštěpováno mladistvým mužům po celou dobu jejich pobytu v zařízení. Formy a metody práce s mladistvými muži jsou však různé, a to zejména na základě věku a schopností jednotlivých osob umístěných ve výchovném ústavu. „*Když od nás dítě odchází, bývá to většinou dnem dovršení osmnácti let, to znamená dnem ukončení ústavní výchovy, která mu byla nařízena soudem*“, řekl (IP1). Obdobné je to i se zajišťováním zaměstnání. V případě, že mladistvý muž má zájem o zprostředkování zaměstnání, snaží se mu výchovný ústav vyhovět, opět nejčastěji prostřednictvím nabídek různých firem, příp. se snaží mladistvé muže alespoň připravit na jednání s Úřadem práce a dalšími institucemi. Příprava mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu je u různých mladistvých mužů a v různých výchovných ústavech zřejmě zcela rozdílná. Nicméně se stává a není ani výjimkou, že mladiství muži z výchovného ústavu odcházejí, tzv. na rychlo, kdy např. byli dlouhodobě na útěku a před dovršením zletilosti nebo v den plnoletosti se sami vrátí do zařízení, tedy dnem, kdy je jim ústavní výchova ukončena, se v tomto případě nedá s nimi pracovat a dané zařízení nemá příležitost takovým mladistvým mužům jakoukoli pomoc v této oblasti nabídnout. Pedagogičtí pracovníci nemají tedy ani příležitost mladistvým mužům zaměstnání zajistit a tak odcházejí z výchovného ústavu naprosto nepřipraveni na samostatný život a nezodpovědní za své činy. Opět tedy záleží na každém mladistvém muži, jakou míru připravenosti ze strany daného zařízení nakonec využije.

Mít pro samostatný život dostatek informací je nesmírně důležité. Mladiství muži v době pobytu ve výchovném ústavu získávají mnoho informací o skutečném životě a každodenních činnostech v něm. Výzkumem bylo zjištěno, že dle informantů není žádná taková činnost zbytečná, ba právě naopak jsou věci a činnosti, které v takové přípravě stále chybí, a to je dle mladistvých mužů především praxe. Mladistvým mužům je vštěpováno mnoho teoretických znalostí, avšak jen některé z těchto teoretických znalostí mají možnost si ve výchovném ústavu sami vyzkoušet. Během pobytu mladistvého muže ve výchovném ústavu se nejen vychovatelé, ale i ostatní pedagogičtí pracovníci snaží předávat mladistvým mužům „komplexní“ balík mnoha informací, které jim mohou do budoucího života pomoci. Během výzkumu vyšla najevo rozdílnost **existujících přístupů** pedagogických pracov-

níků k přípravě mladistvých mužů žijící v jednom konkrétním výchovném ústavu na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy. Intenzivněji se na výstup s mladistvými muži připravují pedagogičtí pracovníci posledního půlroku před jejich dovršením zletilosti. Zjistili jsme rozdílnost vynaložené odborné péče pracovníků výchovného ústavu. Pedagogičtí pracovníci s mladistvými muži pracují s různou intenzitou připravenosti na odchod ze zařízení na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy. Je nezbytně nutné, aby přístup k mladistvým mužům byl komplexnější a jednotnější. Pak by nedocházelo k rozporům ve výchově daných jedinců. Roli zde hraje i lidský faktor, především zvýšený zájem (nezájem) pedagoga o určitého jedince. Přístup pedagogických pracovníků v daném zařízení je rovněž i v této oblasti také odlišný, jak vyplynulo z výzkumného šetření, a proto někteří mladiství muži jsou vypravováni do života s všemožnou péčí a pomocí a jiné jsou víceméně ponecháni bez pomoci a bez zázemí. Jak se vyjádřil (IP4): „nejvíce záleží na odborných pracovnících. Zkrátka, je to na lidech a o lidech.“ O budoucí zaměstnání v oboru cukrář se hlavně stará učitelka odborného výcviku, které budoucnost mladistvých mužů není lhostejná. Mladistvým mužům se snaží najít práci např. v různých gastronomických službách. Snahou personálu ve výchovném ústavu je maximální podpora a pomoc při hledání zaměstnání ještě dříve, než mladistvý muž výchovný ústav definitivně opustí.

Připravenost v oblasti bydlení

Příprava na odchod do samostatného života v oblasti bydlení začíná zpravidla již půl roku před odchodem ze zařízení. O možnostech dalšího bydlení mladistvého muže se zajímá multidisciplinární tým, který mapuje možnosti dalšího domova, přesto v určité míře je aktivita v přípravě bydlení přenechána na každého odcházejícího mladistvého muže. Pokud mladistvý muž projeví zájem, snaží se mu výchovný ústav mnoha způsoby vypomoci, především zajišťuje ubytování, zprostředkovává informace, příp. hledá další možnosti, předplácí nájemné apod. Kromě návratu k biologické nebo širší rodině, jsou nabízeny i jiné možnosti bydlení, kam mladistvý muž může po odchodu z výchovného ústavu jít, a to např. dům na půl cesty, chráněné bydlení, azylové domy, ubytovny, ve kterých mladiství muži bydlí v rámci svého zaměstnání, příp. podnájemní nebo nájemní byty apod. Občas je sehnání ubytování spojeno s problémy. Mladiství muži mají určité představy, ale ty nejdou splnit. Mnohdy jsou nereálné. V místě bydliště, odkud mladistvý muž odcházel do výchovného ústavu, není pro mladistvého muže přijatelné ubytování a tak se mladiství muži musí směřovat v oblasti bydlení do jiného města, mnohdy zcela jiné lokality.

V zařízení se klade velký důraz na domácí práce, a to především vaření, úklid, praní a žehlení, což dokazují výpovědi (**IP1, IP3, IP6**). Pedagogičtí pracovníci se snaží vést mladistvé muže k samostatnosti a potřebným sociálním dovednostem. Rozvíjí u nich cit pro pořádek a čistotu, vedou je k hygienickým návykům, na které nebyli mnozí zvyklí. Mladistvým mužům je třeba předkládat co nejvíce činností, které souvisí s činnostmi v běžném životě, upevňovat jejich návyky a vést je k co nejvyšší možné míře samostatnosti, např. příprava na vyučování, úklid společných prostor a sebeobsluhu atd., volnočasové a zájmové aktivity, pomoc při obnovení nebo upevnění kontaktu s přirozeným sociálním prostředím, nácvik a upevňování psychických a sociálních schopností a dovedností.

Zajištění bydlení pro mladistvé muže, kteří opouštějí výchovný ústav, by mělo být nejdůležitějším úkolem. Výchovný ústav by měl být zodpovědný za to, aby mladistvý muž odcházející z výchovného ústavu měl kam jít, aby mu bylo zajištěno odpovídající zázemí. Praxe, bohužel odhaluje i tu skutečnost, že jsou i tací mladiství muži, kteří nemají kam jít, kde role výchovného ústavu selhala, a pedagogičtí pracovníci oblast bydlení podcenili. V takových situacích lze vždy udělat více či méně práce a jako v každé oblasti lidských aktivit i zde záleží na konkrétních lidech a na tom, jak se k problému postaví. Samozřejmě i takové případy se stávají, ale rozhodně nejsou pravidlem, které by se dalo zobecnit na situaci všech mladistvých mužů, kteří odcházejí z výchovného ústavu.

Každému mladistvému muži, který opouští výchovný ústav z důvodu dosažení zletilosti, nebo dosažení věku 19 let, byla-li mu prodloužena ústavní výchova, pokud v zařízení dobrovolně setrvá do ukončení přípravy na povolání na základě posouzení jeho skutečné potřeby v době odchodu a dle pravidel vnitřního řádu zařízení je mu poskytnuta věcná pomoc nebo jednorázový peněžitý příspěvek v maximální hodnotě 25000 Kč. (Nařízení vlády č. 460/2013 Sb., Zákon č. 109/2002 Sb., § 24 odst. 5 písm. b) a c), a dále § 33) Výše a forma příspěvku se odvíjí podle konkrétních aktuálních potřeb odcházejícího mladistvého muže v těchto oblastech: rodinné zázemí a možnosti bydlení, vybava ošacení a obuvi, možnost stravování, vybavení domácnosti, ostatní materiální vybavení dle aktuální potřeby, další vzdělávání, nástup do zaměstnání, finanční zabezpečení na nezbytně nutnou dobu. Zpravidla se jedná například o možnost poskytnutí úhrady za ubytování a stravování (případně jiných nutných výdajů) po odchodu mladistvého muže ze zařízení na nezbytně nutnou dobu a materiální vybavení mladistvého muže (např. ošacení, obuv). Při určování výše a formy příspěvku se zohledňují osobní dispozice mladistvého muže k samostatnému životu a hospodaření a jeho zdravotní stav (potřeba psychologické či psychiatrické péče, pří-

padně jiné zdravotní péče). O výši a formě věcné pomoci nebo peněžitého příspěvku rozhoduje ředitel po poradě s příslušnými pedagogy a sociální pracovníci na základě návrhu kmenového vychovatele (klíčového pracovníka). V souladu se schváleným návrhem zajistí vychovatel mladistvému muži věcnou pomoc, sociální pracovníce zajišťuje případnou úhradu bydlení pro mladistvého muže, finanční pomoc je mladistvému muži vyplacena v den odchodu ze zařízení z pokladny výchovného ústavu. Mladistvý muž má také dle zákona č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi nárok na mimořádnou okamžitou výpomoc ve výši 1000 Kč, kdy se přihlíží na nezbytné potřeby jedince a sumu peněz, kterou dostal při odchodu ze zařízení. Celkový objem dávek nesmí za období jednoho kalendářního roku přesáhnout čtyřnásobek stanoveného životního minima. Jako podmínka pro udělení této dávky může být určeno vypracování programu individuálního motivačního postupu, jehož cílem je předejít sociálnímu vyloučení. (Folda, 2009)

U mladistvých mužů, kteří mají pravidelný měsíční příjem, nejčastěji sirotčí důchod, invalidní důchod nebo výživné, bývá zpravidla zřizována vkladní knížka na jméno dítěte, kam se tyto příjmy ukládají. Tuto záležitost spravuje sociální pracovníce daného výchovného ústavu. V případě, že u mladistvého muže nelze sjednat spoření nebo účet a má nepravidelné příjmy, je možno finance uschovat v trezoru daného výchovného ústavu, který je na hlavní služebně. Bankovní účty mladistvým mužům obvykle nejsou zřizovány, neboť u nezletilých mužů je to obtížné až nemožné, a to z toho důvodu, že založení a správa účtu je záležitostí výhradně zákonného zástupce, nikoli zařízení. Mladiství muži jsou o svých financích informováni pravidelně prostřednictvím sociální pracovníce daného výchovného ústavu. Vzhledem k tomu, že se mladistvému muži při odchodu ze zařízení dostane do rukou relativně vysoká finanční částka, je nutno mladistvé muže v průběhu pobytu ve výchovném ústavu naučit nakládat s penězi a seznámit je i s dluhovou problematikou. Jak shodně uvádějí pedagogičtí pracovníci, s dluhovou problematikou se mladiství muži nejčastěji setkávají v okruhu svých nejbližších či právě s jejich dluhy, které mají spojené se soudními výlohami a uloženými blokovými pokutami PČR apod. Jak uvádí **(IP5)**: *„kluci jsou poučováni a seznamováni s touto problematikou. Na jaře jsme pořádali přednáškovou besedu s tématem dluhové problematiky. Chlapci mají i své vlastní zkušenosti. Například jízdu na černo v dopravních prostředcích, kdy po nezaplacení pokuty dojde k vymáhání pohledávek.“* Dále **(IP4)** dodává: *„převážně se o dluhové problematice chlapci dozvídají v rámci školní výuky, v rámci osnov. Víím, že se tomu také hodně věnují i vychovatelé a paní sociální pracovníce.“* Ukázalo se, že pracovníci daného zařízení se mladistvým

mužům snaží vštěpovat vědomosti o dluhové problematice. „*Finanční gramotnost je chlapcům vštěpována po celou dobu pobytu v našem zařízení*“, říká (IP1). Při běžných denních činnostech vychovatelé učí mladistvé muže, jak hospodařit s penězi.

Mladistvému muži se ve spolupráci s OSPOD poskytuje poradenská pomoc se zajištěním bydlení a práce. Dále je mladistvému muži i po opuštění zařízení poskytována poradenská pomoc při řešení tíživých životních situací, což zajišťuje zejména kurátor pro dospělé. Výchovný ústav mladistvým mužům zajišťuje pomoc v oblasti bydlení, přesto vždy záleží na mladistvém muži, zda pomoc z daného zařízení přijme či nikoliv.

Přípravenost v kontaktu s rodinou

V době, kdy je mladistvý muž umístěn do výchovného ústavu, je potřeba podporovat kontakt s rodinou a jejich rodinnými příslušníky, a pracovat na odstranění nebo alespoň na zmírnění problémů, které vedly k umístění mladistvého muže do výchovného ústavu. Mladiství muži jsou do výchovného ústavu umisťováni nejen kvůli závažným poruchám chování, ale i z důvodů ekonomických a sociálních. Součástí problému jsou často krádeže, záškoláctví, užívání drog, šikana apod. V převážné většině případů, sociální situace v rodinách těchto mladistvých mužů nebyla často optimální. Nevhodné rodinné prostředí bývalo často podnětem k příznivým podmínkám pro rozvoj poruch chování. Matoušek (1999) spatřuje význam práce s rodinou ve snižování napětí mezi dítětem a rodiči. Děti, umístěné do zařízení ústavní výchovy mají totiž tendenci zaujímat ke svým blízkým extrémní postoje. Na jedné straně si je přehnaně idealizují, na straně druhé podléhají míněním, že je rodiče odložili, protože o ně nestojí. Problém je však také na straně samotné rodiny, která mnohdy nejeví zájem o spolupráci, což má opět negativní dopad především na dítě a jeho psychický stav. (Matoušek, 1999)

Po dobu pobytu ve výchovném ústavu se mladiství muži naučili jednat s autoritami a svými vrstevníky, slušnému chování a vystupování ve společnosti. Museli si zvyknout na nový režim a nastavený určitý řád. Mladiství muži by měli být ovlivňováni tak, aby po ukončení pobytu ve výchovném ústavu, klesla pravděpodobnost jejich kriminálního chování, což asi zůstává otázkou, zda skutečně ústavní režim podporuje u těchto mladistvých mužů žádoucí změnu. Pro zvýšení šance návratu mladistvých mužů do původní rodiny je významná snaha o udržení vztahů s původní rodinou. Nelehkým úkolem pedagogického pracovníka je motivovat rodiče k participaci na přípravě podmínek na návrat mladistvého muže zpět domů. Pokud s rodinou není odborně pracováno a nejsou zajištěny podmínky pro bezpečný návrat mladistvého muže z výchovného ústavu, hledají se jiné možnosti zázemí. Podle

Gottwaldové (2006, s. 2) „významným rizikovým faktorem je návrat dítěte do původní rodiny po skončení ústavní péče. S rodinou není velmi často vůbec odborně pracováno, dítě se tudíž vrací do stejně patologického rodinného prostředí, ze kterého bylo odebráno.“ (Gottwaldová, 2006, s. 2). K tomu Bořová (2008, s. 58) dodává, že „vracet děti zpět do rodin, se kterými nebylo dostatečně pracováno, je pro dítě obrovským rizikem.“ V zájmu dítěte je nutné zajistit, aby doba, po kterou je umístěno v zařízení ústavní výchovy, nebyla prázdným časem. Je důležité od prvního okamžiku pracovat na kvalitativních změnách v postojích rodičů a jejich rodinných a sociálních podmínkách, jak uvádí Bechyňová a Konvičková (2008). Vliv biologické rodiny je u každého mladistvého muže zcela individuální. Na samotném mladistvém muži záleží, jaký vzor si vezme od svých rodičů, zda kladný nebo záporný, jak dovede vyhodnotit podmínky, ve kterých v rodině žilo a jak dalece ho to ovlivní na jeho vlastní cestě životem.

Z odpovědi na dílčí výzkumné otázky tedy můžeme shrnout odpověď na hlavní výzkumnou otázku, která zněla: **„Jak jednotliví aktéři v jednom konkrétním výchovném ústavu interpretují přípravu a připravenost mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do přirozeného sociálního prostředí po ukončení ústavní výchovy?“**

Ústavní výchova vnáší do života mladistvého muže nemalé změny nejen z hlediska jeho současného pobytu ve výchovném ústavu, ale i z hlediska jeho budoucího života v širší společnosti. Odchod z výchovného ústavu čeká každého mladistvého muže a jeho pozitivní představy o samostatném životě by neměly být ohrožovány jeho nepřipraveností a neinformovaností. Po dobu pobytu mladistvého muže ve výchovném ústavu jsou mu poskytovány materiální a sociální jistoty, které najednou, odchodem ze zařízení, končí. Po odchodu ze zařízení si mladiství muži musí najít nejen zaměstnání a vlastní bydlení, ale především se musí vyrovnat s vlastním hospodařením, trávením volného času, problémy s navazováním nových vztahů, a poté i s partnerským soužitím. Je samozřejmé, že každý výchovný ústav má jiné možnosti, přesto z výzkumu vyplývá, že multidisciplinární tým daného zařízení se snaží mladistvé muže pro budoucí samostatný život připravovat na odchod z výchovného ústavu kvalitně a svědomitě a to ve všech zkoumaných oblastech. Mladistvým mužům se snaží poskytnout co nejvíce znalostí a dovedností pro budoucí samostatný život, přičemž míru přípravy do jisté míry ovlivňuje každý odcházející mladistvý muž sám, dle svých potřeb a požadavků. Po odchodu mladistvého muže do samostatného života už ale záleží jen na něm, zda získané informace využije či nikoliv a do jaké míry pro něj budou přínosné. Prioritou každého výchovného ústavu by měla být důsledná a řádná

připravenost mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do samostatného života. Pokud dané zařízení není schopno zajistit důslednou přípravu, může se stát, že převážná většina odcházejících mladistvých mužů z tohoto zařízení při prvním vstupu do života ztroskotá. Ve výchovném ústavu jsou mladiství muži připravováni na samostatný život každý den pomocí různých aktivit a činností, při kterých si osvojují samostatnost, vytrvalost i zodpovědnost. Vykonnávají běžné činnosti, které jsou důležité pro jejich vstup do života za zdi výchovného ústavu. Naučí se vařit, prát, žehlit a uklízet pokoj, jelikož tyto činnosti patří do náplně jejich dne. Mnohem těžší pro mladistvé muže bývá kontakt s podepisováním smluv, jelikož s nimi nemají zkušenost. Po dobu pobytu ve výchovném ústavu se mladiství muži rozvíjí v osobnosti a posilují svoji seberealizaci. Naučí se systematické práci i spolupráci. Vychovatelé by měli využívat svoje kompetence k tomu, aby si děti osvojily co nejvíce zkušeností a návyků, které jim později umožní žít plnohodnotným způsobem. Dále při přípravě na samostatný život se využívá různých specifických cílených programů zaměřených na rozvíjení a zdokonalování sociálních kompetencí dětí. Profesní příprava je nezastupitelnou a důležitou součástí přípravy mladistvého muže pro život, pro plnohodnotné začlenění do společnosti. Zařízení nabízí převážně učební obory pro studenty s předpoklady k manuální práci. „Při přípravě na kvalifikovaná povolání je prvním stupněm volba oboru. Již v této fázi se obtížně vychovatelná mládež setkává s potížemi.“ (Švancar, Burianová, 1988, s. 85) Škála oborů je do velké míry omezená segregáčním charakterem⁸⁸ intervenční práce s dětmi s poruchami v chování, a právě segregáční charakter intervence nabídku profesního vzdělávání omezuje. Získané vzdělání ovlivňuje do určité míry uplatnění na trhu práce v dospělosti a tím i kvalitu dalšího života dětí umístěných v zařízeních. (Burda, 2003) Nedostatečnou připravenost mladých lidí odcházejících z výchovných ústavů vysvětluje Kulhavá (2009, s. 47) následovně: „Jednou z hlavních příčin nedostatečné připravenosti dětí pro život mimo zdi ústavu je především nedostatek praktických zkušeností. Jejich osvojení dětmi by mělo být samozřejmostí, realita je ovšem jiná. Děti jsou sice v řadě činností stimulovány k určité samostatnosti, stále to však nestačí k tomu, aby se při vstupu do samostatného života vyhnuly obrovskému šoku a častým potížím.“ Nedostatečná podpora mladistvých mužů odcházejících z ústavů, jejichž zranitelnost je zvyšována návykem na ústavní prostředí, které často nevede ke sku-

⁸⁸ Segregace (po určitou nutnou dobu) je součástí intervence s jedinci s nejtěžší formou poruchy chování nejen v českém prostředí, ale i v prostředí zemí s kontinuální demokratickou tradicí vzdělávání.

tečné samostatnosti, není ojedinělým problémem. Na cestě životem se mladistvý muž setkává i s mnohými úskalími, která další jeho vývoj ohrožují. Mladiství muži opouštějící ústavní péči jsou jednou ze skupin nejvíce ohroženou sociálními jevy jako je bezdomovec-tví či závislost na návykových látkách. Problém, který se objevuje v posledním roce života mladého člověka ve výchovném zařízení, je postpenterciární péče. Společnost nemá prostředky k tomu, aby zajistila bydlení pro všechny odcházející klienty na dobu nezbytně nutnou. Pak dochází k tomu, že se klienti vrací do závadového prostředí a několikaletá práce pedagogů nesplní to, na čem pracovali po dobu pobytu mladistvého muže.

Díky prováděnému výzkumnému šetření v rozsahu šesti měsíců, nám bylo umožněno sledovat i individuální vývoj mladistvých mužů (psychosomatický, sociální a emocionální). Vychovatelé jsou mladiství muži vedeni k hospodaření s penězi, mají možnost s nimi nakládat podle vlastního uvážení, poznávají hodnotu peněz, čímž je u nich podporována finanční gramotnost. Finanční otázka je nejdiskutovanější otázkou, která se týká všech mladistvých mužů, kteří opouštějí výchovný ústav. Pokud mladiství muži, kteří odcházejí z výchovného ústavu, nemají našetřenou určitou finanční částku na vkladní knížce, vznikne u nich později finanční problém. I když každý mladistvý muž opouštějící výchovný ústav obdrží věcnou pomoc či jednorázový peněžitý příspěvek, pokud si včas nenajde zaměstnání, začne mít značné finanční a jiné problémy s tím spojené. Výše pomoci či příspěvku je individuální, v závislosti na potřebách dítěte. Sociální pracovníci se snaží intenzivně dohlížet na vymáhání výživného ze strany rodičů, pokud bylo soudem stanoveno a tuto naspořenou částku pak předat mladistvým mužům jako určité startovné do života. Pokud mladistvý muž odchází např. do domu na půl cesty, zařízení většinou zaplatí pobyt na dobu jednoho až třech měsíců. Důležitou součástí odchodu mladistvého muže ze zařízení je i hospodaření s financemi. Peníze, které si mladiství muži vydělávají např. na brigádách, se díky snaze vychovatelů snaží hradit dluhy, aby při odchodu ze zařízení nevycházeli přespříliš zadlužení. Právě s nedostatkem finančních prostředků se mohou mladiství muži po odchodu z výchovného ústavu setkat.

Dané zařízení bylo provázáno pozitivní atmosférou, která vycházela ze vzájemného respektu pedagogických pracovníků a mladistvých mužů, ale i vychovatelů a mistrů odborného výcviku a jiného personálu daného zařízení mezi mladistvými muži. Mladiství muži poukazovali na pocit bezpečí v rámci pobytu ve výchovném ústavu ve vztahu k danému personálu. Výzkumným šetřením je i zjištění, že mladiství muži se na svůj odchod z výchovného ústavu těší, vnímají ho jako příležitost k větší svobodě a k zahájení

běžného života. Je tedy třeba řádně této pozitivní motivace využít a přípravu směřovat k jejich životním cílům. Závěry našeho výzkumu ukazují, že mladiství muži očekávají, že se jim podaří zapojit do běžného života. Touží po běžném životě, po rodině, jejich představy jsou velmi pozitivní. Z výzkumného šetření vyšlo najevo, že v rámci přípravy na běžný život je třeba pracovat i s klíčovými osobami v jejich životě, neboť se nejčastěji spoléhají právě na svoji původní rodinu. Mladiství muži očekávají oporu především od výchovného ústavu v oblasti bydlení a financí a pak především od rodiny. Právě rodina se ukázala být velmi důležitá pro mladistvé muže jako opěrný bod, neboť od rodičů očekávají mladiství muži podporu a doufají, že se tato podpora uskuteční.

Občas je obtížná i spolupráce s rodinou, která je ve většině případů velmi nekvalitní. Rodina bývá nespolehlivá a bez zájmu, proto se tak mnoho mladistvých mužů po opuštění výchovného ústavu vrací zpět do stejně nekvalitního prostředí, ze kterého byli jako děti odejmuti. Proto mají pedagogičtí pracovníci oprávněně obavy, jak si mladistvý muž s vlastním životem po odchodu z daného zařízení poradí. Mladiství muži se učí pohybovat na různých úradech, vyplňovat tiskopisy – což bývá největší problém. Při odchodu ze zařízení dostanou mladiství muži zákonem dané finance. Výchovný ústav jim pomáhá zařídit ubytování, pokud si ho mladistvý muž nezajistí sám, sehnat práci, poradí jim, na které úřady je potřeba zajít a jak tam jednat a společně s odcházejícím mužem zkusí vypočítat nutné pravidelné finanční měsíční výdaje. Zneužívání návykových látek, s nímž se někteří potýkali v období dospívání, bylo většinou omezeno, ale ne tak, aby s tím přestali. Sebepoškozování se už u chlapce (**IM4**) neobjevovalo. Mladiství muži si uvědomují své zdravotní potřeby. Po odchodu z výchovného ústavu mají mladiství muži několik možností, ale vždy je těžké předem určit, která z možností bude pro mladistvého muže ta nejlepší, a většinou ani oni sami nevědí, kam jít, jak se mají rozhodnout, co budou dělat dál. V praxi se často stává, že mění svá rozhodnutí ze dne na den, jejich nervozita se stupňuje a oni sami jsou ve velkém stresu, chovají se někdy iracionálně, protože neví, co je po odchodu z výchovného ústavu v jejich dalším životě čeká. Anebo naopak přesně mladiství muži vědí, do jakého prostředí se vrací, jaký osud jim je nachystán. Podle Davidové a kol. (2010) v začleňování zpět do běžného života hraje velkou roli nejen skutečnost, zda mladiství jedinci mají „venku“ zázemí u rodičů, prarodičů, sourozenců, popř. dalších příbuzných či jiných blízkých osob, ale je také důležité znát důvody, pro které byli umístěni do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, diagnostických ústavů, školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Mezi hlavní jmenujme patologické zane-

dbávání výchovy a výživy ze strany rodičů, absenci školní docházky, sociální problémy rodiny a dalších osob, trestnou činnost nezletilých a mladistvých, nezvladatelné projevy chování dětí a mladistvých. (Davidová a kol., 2010)

Od počátku pobytu mladistvého muže v zařízení je důležité učit je sebeobsluze a hygieně. V rámci výchovných činností vychovatelé chodí s mladistvými muži na úřad práce, pořádají různé vzdělávací programy a učí je samostatnosti. Učí mladistvé muže vyplňovat složky a hospodařit s penězi. Intenzivně se vychovatelé zajímají o jejich dluhovou problematiku a snaží se s mladistvými muži jejich dluhy již v daném zařízení minimalizovat. Mladistvé muže vedou k praktickým zkušenostem, pomáhají jim zařizovat brigády. Během pobytu v zařízení mají mladiství muži možnost navštěvovat zájmové kroužky a tak vychovatelé u některých z nich podporují jejich aktivní činnost, např. hudebně nadaní chlapci reprezentují zařízení na různých soutěžích. Ve výchovném ústavu byli sice všichni mladiství muži vedeni k samostatnosti, ale jen část z nich toho dokáže využít ve svůj prospěch. V brzké době zjistí, že budou muset vyvinout větší úsilí a snahu, aby se mohli plně realizovat. Výchovný ústav by měl mladistvým mužům, kteří ho opustí, předat znalosti, ale také rozvíjet jejich praktické dovednosti a schopnosti pro uplatnění nejen v zaměstnání, ale také při jejich počínání v domácnosti. Podstatnou roli při vytváření hodnot jedince má jeho rodina a tudíž prostředí, ve kterém žije. Pro mladistvé muže opouštějící ústavní zařízení je důležité vytvořit těmto mladistvým mužům takové podmínky, díky kterým by se byli schopni vzdělávat dle svých schopností, dovedností i potřeb, které po odchodu uplatní ve společnosti. Základní posun dopředu je i v tom, že výchovný ústav se snaží mladistvé muže socializovat. To, že je mladistvý muž umístěn do výchovného ústavu, chápeme jako snahu pomoci mu touto formou péče řešit jeho problémy. Nejen vychovatelé, ale i mistři odborného výcviku a učitelé, podporují mladistvé muže v tom, v čem jsou dobří. Mladiství muži jsou na samostatný život průběžně připravováni v rámci výchovně vzdělávacího procesu, který se řídí školními vzdělávacími programy a v rámci PROD. Ze závěrů výzkumného šetření vyplývá, že mladistvým mužům s poruchami chování a emocí je třeba věnovat ve všech oblastech procesu přípravy a připravenosti mimořádnou a hlavně dlouhodobou péči, aby bylo jejich zařazení do života po odchodu z výchovného ústavu co nejúspěšnější, a vždy záleží na daném mladistvém muži a jeho míry angažovanosti směřující k naplnění jeho osobních potřeb a požadavků.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Tato kapitola obsahuje doporučení, která by měla přispět k rozvoji a zvýšení kvality připravenosti mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu. Ve výchovném ústavu jsou mladiství muži se závažnými problémy chování specifickou klientelou. V zařízení je o ně dobře postaráno, avšak výsledky jejich připravenosti na odchod ze zařízení po dosažení zletilosti nelze tak jednoduše zjistit. V naší rigorózní práci cílovou skupinou byli mladiství muži z výchovného ústavu, kteří se otevřeli svým názorům na jejich připravenost na život po ukončení ústavní výchovy. Svě představy si teprve budují, jsou čerstvě plni zážitků a nových zkušeností. Ze zjištěných výpovědí nejen mladistvých mužů, ale také z řad pedagogických pracovníků daného zařízení, je důležité věnovat pozornost jejich názorům, výtkám či připomínkám do budoucnosti. Oblast přípravy mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do přirozeného sociálního prostředí po ukončení ústavní výchovy by měla být pečlivě utvářena a měla by reagovat na aktuální potřeby, se kterými se mladiství muži ve společnosti často potýkají.

Na základě získaných dat se domníváme, že i přesto, že připravenost mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do přirozeného sociálního prostředí po ukončení ústavní výchovy je relativně obsáhlá a kvalitní, jedná se především o teoretické poznatky. Pro praxi z tohoto důvodu je nutno se při práci s mladistvými muži zaměřit více na jejich praktické dovednosti a zajistit jim přístup k sociálním, právním a zdravotnickým službám spolu s odpovídající peněžitou podporou.

V rámci systémových a legislativních změn doporučujeme ukotvit ucelený koncept procesu přípravy na samostatný život mladistvých mužů v zařízeních institucionální výchovy v připravované novelizaci zákona č. 109/2002 Sb., příp. vypracovat komplexní metodické doporučení k realizaci přípravy a následné podpory dětí v zařízeních institucionální výchovy na vstup do samostatného života včetně nastavení systému kontroly kvality. Je žádoucí implementovat nová témata či podoblasti do příprav, protože je potřeba vycházet z praxe a z konkrétních požadavků. Jedním z problémů českého systému ústavní péče je roztržitost. Překrývají se v něm kompetence ministerstva školství, ministerstva práce a sociálních věcí i ministerstva zdravotnictví. Resorty se mezi sebou i nadále nedokázaly shodnout a vytvořit ucelený návrh. Jednoznačně chybí koordinace poskytované podpory a kontroly. Revize a následné sladění stávajících zákonů je jedním z pilířů sjednocení systému péče o tuto cílovou skupinu ohrožených dětí.

Doporučujeme v praxi více podněcovat roli klíčového pracovníka, který by rozšiřoval nabídku garantství péče o mladistvé muže formou specifických cílených programů na získání praktických informací, rozvoje sociálních dovedností s vytvořeným individuálním plánem přípravy na samostatný život s ohledem na potřeby mladistvého muže (např. s cílem získání zaměstnání, bydlení, vyjednání sociálních dávek, finance, sebepoznání, finanční gramotnost, osobnostní rozvoj, návrat do rodiny apod.). Dále doporučujeme v zařízeních institucionální výchovy podporovat setkávání profesních skupin pedagogických pracovníků za účelem sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe.

Máme za to, že smysluplným řešením komplexní připravenosti na odchod z výchovného ústavu do samostatného života po dosažení zletilosti, jsou především také samostatné cvičné byty v rámci výchovného ústavu, ve kterých se mladiství muži učí větší samostatnosti a zodpovědnosti. Vycházíme převážně z konkrétních možností řešení, které navrhovali informanti, či se ukázali v průběhu rozhovoru. Mladiství muži po ukončení ústavní výchovy řeší otázku, kam se bude jejich život ubírat, kam půjdou, kde budou žít. Výzkum ukázal, že v této oblasti je poměrně značný problém s možnostmi bydlení. Mladistvým mužům se nabízí možnost bydlení přes domy na půl cesty, azylové domy až po návrat k vlastní rodině, což v mnohých případech není zrovna ideálním řešením. Velmi prospěšné a jako vhodné řešení pro snadnější vstup do samostatného života se jeví jako žádané v systému sociálních služeb nalézt více možností k samostatnému bydlení, ve formě např. zapojení více neziskových organizací do systému následných služeb. V současné době jsou dle našeho názoru mladiství muži opouštějící výchovný ústav velmi opomíjenou cílovou skupinou, i přesto, že právě oni následnou péči zjevně potřebují a to alespoň v počátečních měsících svého samostatného života. Je žádoucí posílit nedostatečné množství návazných sociálních služeb, zejména kapacitu domů na půl cesty.

Zjištěné výsledky našeho výzkumného šetření mohou sloužit jako zpětná vazba pro dané zařízení významné pro další pedagogickou činnost. Díky otevřeným výpovědím mladistvých mužů a pohledu pedagogických pracovníků, může dané zařízení dále pracovat a zlepšovat nedostatky.

ZÁVĚR

V předkládané rigorózní práci s názvem „**Přípravenost mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do samostatného života**“, byla provedena sonda na proces přípravy a subjektivní hodnocení stavu připravenosti mladistvých mužů žijících v jednom konkrétním výchovném ústavu na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy, a to z pohledu (názorů) pedagogických pracovníků výchovného ústavu a z pohledu (názorů) mladistvých mužů výchovného ústavu. Smyslem naší práce bylo alespoň částečně zachytit tuto problematiku očima samotných aktérů mladistvých mužů a pedagogických pracovníků, a co nejkomplexněji obsáhnout připravenost mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu v celé jejich rozmanitosti. Různorodost a rozmanitost připravenosti na odchod z výchovného ústavu na samostatný život, dokládají jak názory pedagogických pracovníků, tak i subjektivní hodnocení mladistvých mužů, kteří byli vstřícní a ochotni se s námi o své subjektivní názory a pocity podělit. Samotné téma je poměrně rozsáhlé a je možné na něj nahlížet z mnoha různých úhlů. V našem výzkumu jsme se snažili vybrat ty nejdůležitější oblasti, které korespondují nejen s charakterem zařízení institucionální péče, v našem případě výchovným ústavem, ale také zmapování připravenosti mladistvých mužů na odchodu z daného zařízení na samostatný život. V úvodu naší práce jsme se zmínili o tom, že nelze vycházet ze zahraničních zdrojů, neboť systém péče o ohrožené děti je v jednotlivých zemích odlišný. Je třeba říci, že problematika připravenosti mladistvých mužů z výchovných ústavů do běžného života nemá příliš velké teoretické a literární zázemí. V rámci výzkumů se jedná především o bakalářské či diplomové práce, proto je třeba tuto problematiku rozšířit i do výzkumů s vyšší validitou. Tuto oblast pokládáme za nejméně prostudovanou. Spojitost zvoleného tématu rigorózní práce lze v rámci sociální pedagogiky spatřit mj. s proměnami současné společnosti, aplikovanou sociální politikou a sociálním systémem, prostředím, které ovlivňuje člověka, formování zdravého životního stylu, kvalitou života, životními situacemi. Protože se jedná o specifické a ojedinělé téma, před uskutečněním výzkumu bylo nutné nejprve důkladné nastudování dostatečného počtu souvisejících odborných publikací k danému tématu, abychom si vytvořili určitou odbornost a dovedli naslouchat praktickým zkušenostem jedincům zkoumané sociální skupiny.

Vzhledem k tomu, že jsme pracovali pouze s malou skupinou informantů, výzkumný vzorek tedy není reprezentativní. Výsledek výzkumného závěru nelze přenést na celou populaci, potažmo na všechny mladistvé muže ve výchovném ústavu. Závěry není možné zobec-

ňovat, vzhledem k velikosti dotazovaných informantů. Platí pouze pro naši sledovanou skupinu.

Teoretická část práce byla rozdělena do čtyř kapitol. Nejdříve jsme se věnovali institucionálnímu prostředí a personálnímu zabezpečení daného zařízení, dále pak významnému vývojovému období adolescence. Plynule jsme navázali na vyskytující se problémy v chování a poruchy chování dětí, jež jsou důvody k umístění dětí do výchovného ústavu. Závěr teoretické části práce uzavírá čtvrtá kapitola s tematikou odchodu mladistvých mužů z výchovného ústavu, proces přípravy, možnosti bydlení a obtíže spojené s dopady ústavní výchovy. Na uvedená teoretická východiska následně navazovala **praktická část**. V praktické části naší rigorózní práce byl vymezen výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky, výzkumná strategie a přístup, techniky sběru dat, výzkumný soubor. Následně pak jsme se zabývali námi realizovaným výzkumem, charakteristikou místa realizace a vymezili jsme etické aspekty výzkumného šetření a limity výzkumu. Cíle výzkumu jsme se snažili dosáhnout pomocí vytyčených výzkumných otázek vztahujících se k výzkumnému problému. **Hlavním cílem výzkumu** bylo porozumět a popsat, jak pedagogičtí pracovníci výchovného ústavu a mladiství muži žijící v jednom konkrétním výchovném ústavu interpretují přípravu a připravenost na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy. S ohledem na náš výzkumný cíl, který byl zaměřen na subjektivní pohledy (názory) pedagogických pracovníků a mladistvých mužů, jsme se rozhodli pro náš výzkum použít **kvalitativní výzkumnou strategii za využití přístupu případové studie organizace**. Cílem práce bylo zodpovězení **hlavní výzkumné otázky**, která zněla: „Jak jednotliví aktéři v jednom konkrétním výchovném ústavu interpretují přípravu a připravenost mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do přirozeného sociálního prostředí po ukončení ústavní výchovy?“ Na základě této otázky byly dále definovány dílčí výzkumné otázky, prostřednictvím kterých bylo možné téma lépe uchopit. Jednotlivé dílčí výzkumné otázky byly definovány ve vztahu k přípravě na samostatný život zaměřené na různé oblasti (vzdělání, zaměstnání, bydlení, kontakty a vztah s rodinou).

Výzkumné šetření probíhalo ve vybraném výchovném ústavu. Dané výchovné zařízení řeší problematiku výchovy, vzdělávání a celkové péče o mladistvé muže s diagnostikovanou poruchou chování. Výzkumná data byla získána prostřednictvím **triangulace dat**, s využitím **techniky sběru dat** formou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky a mladistvými muži, studiem vnitřních dokumentů (spisové dokumentace

daného zařízení), osobních kazuistik a zúčastněného pozorování. Rozhovory s mladistvými muži a pedagogickými pracovníky jsme získali nenahraditelné informace, názory, postoje o jejich připravenosti na odchod z výchovného ústavu do samostatného života. Výzkumu se zúčastnilo **šest pedagogických pracovníků a pět mladistvých mužů**, kteří byli vybráni na základě splnění určitých kritérií a dobrovolného zapojení se do výzkumu. V **pěti osobních kazuistikách** popisujeme životní příběhy mladistvých mužů, za jakých okolností se do výchovného ústavu dostali, jakým způsobem to prožívali a jak je dané zařízení připravovalo na odchod do samostatného života a na jejich osamostatnění se a nalezení vlastní cesty, to pak vyplývá z provedených rozhovorů. Následoval rozbor komparace výpovědí dvou skupin informantů. Vzniklo celkem **devět trsů (kategorií)**, které z rozhovorů vyplynuly. Na základě analýzy a interpretace dat byly zodpovězeny výzkumné otázky. V kapitole nazvané „Shrnutí výsledků výzkumu“ jsme se snažili porovnat výsledky dosažené výzkumem s poznatky z odborné literatury. Tedy propojit poznatky z teoretické části s částí výzkumnou. Poslední část práce se zaměřila na doporučení pro praxi. Cíle, které jsme si kladli v úvodu, jsme splnili a v tomto smyslu byl cíl naší práce naplněn.

V rámci **případové studie organizace** bylo zjištěno, že na procesu přípravy na samostatný život po odchodu z výchovného ústavu se pracuje od samotného umístění mladistvého muže do zařízení a stav připravenosti mladistvých mužů žijících v jednom konkrétním výchovném ústavu na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy probíhá v zařízení půl roku před jejich odchodem. Výsledek výzkumného šetření dle našeho názoru přinesl mnoho zajímavých skutečností. Každý životní příběh mladistvého muže byl jedinečný, každý mladistvý muž, který byl umístěn do výchovného ústavu, přišel s určitými důvody do daného zařízení. Zatímco do výchovného ústavu mladiství muži přijížděli v doprovodu policie, kurátorů a pedagogických pracovníků, z výchovného ústavu už odcházeli sami a mnohdy na ně nečekali ani rodiče. Z výzkumného šetření vyplynulo, že o mladistvé muže v daném zařízení pečuje tým pracovníků, kteří se snaží přistupovat zodpovědně k připravenosti mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do samostatného života a po odborné stránce pracují na tom, abych jejich příprava byla co nejkvalitnější. Multidisciplinární tým pracovníků daného zařízení s mladistvými muži detailně rozebírá jejich danou situaci, zvažuje a navrhuje možná vhodná řešení. Nejen vychovatelé, ale i mistři odborného výcviku a učitelé, jsou pro mladistvé muže autoritou. Pedagogičtí pracovníci daného zařízení se snaží rozvíjet psychosociální dovednosti u všech mladistvých mužů umístěných do výchovného ústavu. Zaměřují se na jejich profesní

přípravu a další životní oblasti. Snahou daného personálu je, aby se mladiství muži ve výchovném ústavu cítili pohodově a aby pracovali s mladistvými muži na odstranění či alespoň částečném zmírnění jejich výchovných problémů. V procesu přípravy a připravenosti mladistvého muže do následné podpory či péče je třeba brát ohled na jeho pohlaví, věk a vyzrállost, zdravotní stav, rodinnou situaci a celé spektrum dalších specifických okolností. Pozornost pedagogických pracovníků je zaměřena především na to, aby mladiství muži získali vzdělání a dokončili studium v rámci výchovného ústavu.

Prostředí školy považujeme za podnětné a podporující nejen k učení a vyučování mladistvých mužů a jejich úspěšnému složení zkoušek, ale současně stabilní pedagogický kolektiv vypovídá o pozitivním klimatu v daném zařízení. Oproti tomu častá fluktuace vychovatelů vypovídá o nestabilním kolektivu na úseku výchovy, o čemž svědčí i výpovědi mladistvých mužů o jejich připravenosti na samostatný život po ukončení ústavní výchovy, kde záleží na tom, jak účinně dokáže vychovatel s mladistvým mužem pracovat a jaký si s ním vytvoří vztah, což také souvisí s motivovaností daného mladistvého muže k přijímání nabízené pomoci. Velkou roli hraje v procesu úspěšného vstupu do samostatného života mladistvého muže vychovatel. Proto, jak také uvádí teorie, je potřeba, aby měl vychovatel náležité vzdělání, které mu umožní porozumět osobnostnímu fungování jedince, což pedagogičtí pracovníci daného výchovného ústavu splňovali. Vychovatel představuje důležitou osobu v procesu přípravy mladistvého muže na samostatný život, ale také v procesu seznámení mladistvého muže s možnostmi následné pomoci. Stejně tak on sám může představovat pomocnou ruku mladistvému muži po odchodu z výchovného ústavu. Velmi proto záleží na jeho přístupu k práci s mladistvými muži. Z výzkumného šetření dále vyplynula **vytíženost odborných pedagogických pracovníků**, kteří uvedli „papírovou“ vytíženost, kdy tedy se stává, že vykazují podporu mladistvého muže pouze na papíře a ne ve skutečném praktickém konání.

V daném zařízení výchovného ústavu je s mladistvými muži pracováno ve všech směrech profesionálně a odborná péče se jim dostává ze strany multidisciplinárního týmu, kam můžeme řadit všechny pedagogické pracovníky, učitelé, vychovatelé, mistry odborného výcviku a ostatní odborné pracovníky jako je sociální pracovníce, etoped, psycholog. Co se týká připravenosti mladistvých mužů na fázi odchodu ze zařízení do samostatného života, vždy jde o dlouhodobou záležitost. Jednoznačně je zde nutná spolupráce zařízení, školy, OSPOD a případně i rodiny, která je však v mnohých případech z důvodu její nefunkčnosti z této spolupráce vyřazována. Na odchod mladistvého muže z ústavu a jeho

následný život je potřeba jej připravit v mnoha ohledech. Nutností je, aby mladiství muži znali možnosti následného bydlení, pracovních příležitostí (případně dalšího vzdělávání) a především postup, jak je hledat, aby byli finančně gramotní a schopni komunikace s institucemi, které budou nuceni žádat o pomoc apod. V rámci přípravy a připravenosti mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu se péče o klienty v posledních letech výrazně zlepšila. Multidisciplinární tým vynakládá mnoho sil na to, aby se mladiství muži nedostali do situací, kdy by neměli kde bydlet, či by se ocitli bez práce. Součástí odchodu ze zařízení je věcná pomoc nebo jednorázový finanční příspěvek. I přes veškerou snahu a úsilí multidisciplinárního týmu může dojít k tomu, že ani ta nejlepší péče nepomůže k rozvoji dítěte. Každý mladistvý muž je individuální bytostí a vždy se k němu přistupuje individuálně. Samozřejmě efektivnost výchovy a vzdělání ve výchovném ústavu také záleží na osobě mladistvého muže. Každý mladistvý muž je jiný člověk, žijící ve svém vlastním světě, každý se po ukončení ústavní výchovy vrací do jiného osobního světa, každý dochází k žádoucímu výsledku péče jinou cestou. Každý mladistvý muž má jinou životní zkušenost, jinak emocionálně prožívá připravenost na odchod ze zařízení. Z výzkumu vyplynulo, že každý životní příběh mladistvého muže odcházejícího z výchovného ústavu na novou etapu svého života samostatnosti je svým způsobem specifický, závisí na mnoha vnitřních i vnějších faktorech a každý z dotazovaných mladistvých mužů reagoval na svou životní připravenost jiným způsobem, stejně tak pedagogičtí pracovníci vnímali připravenost mladistvých mužů různě. Právě zde se z mladých chlapců stávají muži. Tady absolvovali největší školu života. V den odchodu z výchovného ústavu mladiství muži cítili svobodu, volnost, ale i obavy co bude dál. V rámci tohoto výzkumu a také na základě získaných poznatků bylo bezesporu pro většinu informantů největším pozitivním faktorem obohacení po stránce osobnostní. Pedagogičtí pracovníci měli vnitřně dobrý pocit z úspěšně vykonaných zkoušek mladistvých mužů. Mladiství muži měli zase vnitřně dobrý pocit z toho, že se multidisciplinární tým daného zařízení výchovného ústavu dokázal o ně dobře postarat, zajistil jim bydlení i finanční výpomoc. Mladiství muži opouštějící institucionální zařízení výchovného ústavu nemají lehký vstup do běžného života. Musí čelit mnoha sociálním problémům, které při odchodu z výchovného ústavu musí řešit, a to např. s bydlením, uplatněním na pracovním trhu, hledáním nových sociálních vztahů, zdravotní stav, závislost (drogy, kouření), finance, finanční gramotnost, dluhová problematika, splácení pohledávek, rodina, partnerské vztahy apod. Především se musí smířit s realitou života, která bývá odlišná od způsobu života ve výchovném ústavu. V začátcích svého samostatného

života mohou využít pobytových sociálních služeb nebo pomoci kurátora pro dospělé, který jim zajišťuje poradenskou pomoc právě po opuštění institucionálního prostředí v oblasti bydlení, práce, komunikace s úřady apod. Závěry našeho výzkumu ukazují na kladné hodnocení životní připravenosti mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do samostatného života.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že dané zařízení vyhodnocuje potřeby mladistvého muže pro samostatný život a nastavuje postupy k podpoře úspěšného přechodu mladistvého muže do samostatného života. Před odchodem z výchovného ústavu do samostatného života je mladistvý muž provázen v plánování a přípravě zejména v oblastech vzdělávání, zaměstnání, ubytování, správě financí a možnostmi finanční podpory, jednání s úřady, péčí o zdraví, přístup ke zdravotním službám a službám dalších potřebných specialistů, udržení sociálních kontaktů, vytváření nové sítě podpory a poradenství, dluhové problematiky atd. Životní připravenost je složena z mnoha složek. Mezi nejdůležitější složky životní připravenosti patří bezpochyby zajištění **bydlení**, v další řadě zaměstnání a smysluplná práce, která člověka naplňuje a přináší mu pocity uspokojení. **Zaměstnání** je oblast, kde trávíme většinu času svého života, proto je práce, která člověk baví a naplňuje, velmi důležitá jako pozitivní faktor životní spokojenosti. K dalším složkám připravenosti patří **dokončené vzdělání**, věcná pomoc ze strany výchovného ústavu ve formě jednorázového finančního příspěvku a narovnání rodinných vztahů a uspokojivé mezilidské vztahy, jak rodinné, tak i přátelské. Hodně samozřejmě záleží i na celkové osobnosti člověka. Někteří mladiství muži se ze svých chyb z minulosti poučili a chtějí začít nový život. Jiní, sotva opustí zařízení výchovného ústavu, ocitají se zpět ve svém původním životě a propadají trestné činnosti. Mnohdy však člověk zjistí, že ty špatné situace v životě přišly proto, aby ho posílily a uměl si vážit období, kdy je spokojený. Pouze na mladistvých mužích záleží, jakou životní strategii zvolí a zda dokážou dosáhnout životní spokojenosti a žít plnohodnotným životem bez závažnějších problémů.

Výchovný ústav by měl mít vypracované postupy, k tomu aby byla ústavní péče efektivní. Problematika odchodu mladistvých mužů není v systému správně podchycena a mladistvý muž po odchodu z výchovného ústavu není systémově podporován a provázen. Každé zařízení aplikuje následnou podporu dle svých možností a filozofie daného zařízení. Výzkumem jsme zjistili, že život mladistvých mužů je neustále podrobován zkoušce. Osobní zkušenost s mladistvými muži opouštějící výchovný ústav je v tomto případě pro nás nezastupitelná a pro poznání dané problematiky jednoznačně přínosná. Za důležité

považujeme říci, že průběh tvorby této rigorózní práce byl pro nás nenahraditelným a jedinečným vzhledem do myslí a názorů nejen mladistvých mužů opouštějící výchovný ústav, ale i z řad pedagogických pracovníků.

Závěrem dodáváme, že se ztotožňujeme s názorem pedagogického pracovníka (IP4) s dlouholetou praxí v daném školském zařízení, který v rozhovoru uvedl: *„zařízení může chlapcům zajistit plnohodnotnou, komplexní a dostatečnou přípravu na samostatný život, může chlapce naučit odpovědnosti za vlastní počínání, vypravit je do života, může jim zajistit budoucí bydlení, pomoci najít zaměstnání a vše, co s odchodem souvisí, ale to pouze vše, pokud je v rukou lidí, kteří jsou těmi pravými lidmi na svém místě. Tito lidé, ať už vykonávají jakoukoli funkci ve výchovném ústavu (od ředitele, přes vychovatele až po uklízečku), by měli své povolání vykonávat jen, pokud cítí, že je to jejich posláním. Žádná jiná motivace, než poslání pomáhat druhým, v takové situaci nemůže obstát. Stejně tak je to i s těmi chlapci. Musejí mít vůli a motivaci. Musejí chtít.“* My k tomu dodáváme, že příčina toho, že některé výchovné ústavy nechávají odcházející mladistvé muže bez prostředků a nepřipravené, není v zařízení ústavní péče jako takové, ale v lidech, kteří ji aplikují na své svěřence. To, jakým způsobem výchovný ústav připraví mladistvé muže na odchod z výchovného ústavu do samostatného života, ve velké míře závisí na pracovnících daného zařízení, ale přirozeně také na samotných mladistvých mužích, neboť na nich je také velká část jejich zodpovědnosti. Pracovníci daného zařízení by se měli zajímat o osudy mladistvých mužů, těch, kteří z výchovného ústavu odešli dovršením zletilosti a ne je nechat napospas mnohdy nelehkému životu. V našem výzkumném šetření jsme měli informanty, kteří měli to štěstí, že byli na odchod z výchovného ústavu připraveni a snad v nejbližší době neskončí na ulice nebo jim nebude hrozit vězení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALDORT, Naomi. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh, 2010. ISBN 978-80-7252-287-3.
- [2] AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.
- [3] BALTAG, HOCHLOVÁ, MYŠKOVÁ. *Porovnání systémů péče o delikventní děti a mládež v České republice, Německu, Velké Británii, Francii a Chorvatsku*. Vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha, 2017. Vydání první. ISBN 978-80-7481-203-3.
- [4] BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal, ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, c2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
- [5] BĚHOUNKOVÁ, Leona. *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87652-87-9.
- [6] BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-392-5.
- [7] BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.
- [8] BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.
- [9] BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- [10] BERTOLINO, Bob. *Working with children and adolescents in residential care: a strengths-based approach*. London: Routledge, 2015. ISBN 9781138856134.
- [11] BIERNÁTOVÁ, Olga. Knihovna Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Jan Skůpa, Vysoké učení technické v Brně, Ústřední knihovna. *Bibliografické odkazy a citace dokumentů dle ČSN ISO 690 (01 0197) platné od 1. dubna 2011*. Dostupné z: <https://www.citace.com/CSN-ISO-690.pdf>.

- [12] BITTNER, P. et al. *Děti z ústavů! Právní a psychologické dopady ústavní výchovy z pohledu ochrany rodiny a nejlepšího zájmu dítěte*. Praha: Liga lidských práv, 2007. ISBN 978-80-903473-4-2.
- [13] BLOS, P. (1967). *The second individuation process of adolescence* [Online]. *Psychoanalytic Study Of The Child*, (22), 162-186. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/17596046_The_Second_Individuation_Process_of_Adolescence.
- [14] BOŤOVÁ, Antonie. *Náhradní rodinná péče a transformace systému péče o ohrožené děti v České republice*. Brno: Triada - poradenské centrum, 2008. ISBN 978-80-254-3353-9.
- [15] BUBLEOVÁ, Věduna, Alena VÁVROVÁ, Lucie VRÁNOVÁ a Jana FRANTÍKOVÁ. *Základní informace o náhradní rodinné péči*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, 2011. ISBN 978-80-87455-01-2.
- [16] BURIÁNOVÁ, J.; ŠVANCAR, Z. *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 215 s. ISBN 14-363-88.
- [17] CAMPION, Mukti Jain. *Who's fit to be a parent?*. New York: Routledge, 1995. ISBN 04-150-6684-0.
- [18] CARR-GREGG, Michael a Erin SHALE. *Puberťáci a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. Praha: Portál, 2010. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-662-9.
- [19] CRESWELL, J. W. 2007, *Qualitative Inquiry and Research Design*. Choosing among Five Approaches. London: Sage Publications. 2007.
- [20] ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- [21] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [22] ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.
- [23] ČECHOVÁ, Věra, Alena MELLANOVÁ a Hana KUČEROVÁ. *Psychologie a pedagogika II: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.

- [24] ČSN ISO 690. *Informace a dokumentace – Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2011. Třídící znak 01 0197.
- [25] DAVIDOVÁ, Ivana. *Metodická příručka pro sociální kurátory a metodiky sociální prevence*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 150 s. ISBN 978- 80-7368-628-4.
- [26] DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 8071841412.
- [27] DOLEJŠ, Martin, Ondřej SKOPAL a Jaroslava SUCHÁ. *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4181-8.
- [28] DOLEŽALOVÁ, P. (2015). *Prevence rizikového chování v podmínkách ústavní výchovy a péče*. In M. Miovský et al. *Prevence rizikového chování ve školství*, 127. Praha: Univerzita Karlova, 1. LF, Klinika adiktologie.
- [29] DOVALIL, Josef. *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia, 2002. ISBN 80-7033-760-5.
- [30] DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9.
- [31] DUNOVSKÝ, Jiří. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.
- [32] EDELSBEGER, L., KÁBELE, F. A kol. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha: SPN, 1988.175 s.
- [33] ELLIOTT, Julian a Maurice PLACE. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0182-0.
- [34] EROL, Nese, Zeynep SIMSEK a Kerim MÜNIR. *Mental health of adolescents reared in institutional care in Turkey: challenges and hope in the twenty-first century*. *PubMed CENTRAL CANADA* [online]. 2011, č. 1 [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: <http://pubmedcentralcanada.ca/pmcc/articles/PMC3124379/>.
- [35] FARRELL, Peter. *Children with emotional and behavioural difficulties: strategies for assessment and intervention*. Washington, D. C.: Falmer Press, 1995. ISBN 0750703628.
- [36] FOLDA, Jan (ed.). *Systém náhradní péče o děti a mladistvé a následné péče o mladé lidi odcházející z náhradní péče v České republice: Situační analýza*. Praha: Sdružení SOS dětských vesniček, 2009. ISBN 978-80-254-4799-4.

- [37] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071786268.
- [38] FREUD, S. (1933). *New introductory lectures in psychoanalysis*. New York: Norton.
- [39] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.
- [40] GJURIČOVÁ, Šárka a Jiří KUBIČKA. *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2390-7.
- [41] GOJOVÁ, Alice, ed. *Sborník studijních textů pro sociální kurátory*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-627-7.
- [42] GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024743684.
- [43] HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Intervence: pedagogicko-psychologické poradenství III*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-146-x.
- [44] HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.
- [45] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [46] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- [47] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- [48] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.
- [49] HENSLE, Ulrich a Monika A. Vernooij. *Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen*. Theoretische Grundlagen. Wiebelsheim : Quelle & Meyer, cop. 2000.
- [50] HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- [51] HLAĐO, P. *Aby děti nastoupily do správného vlaku. Rodina a škola: časopis pro všechny rodiče a učitele*. Praha: Portál, 2007, roč. 54, č. 2. s. 20 – 23. ISSN 0035-7766.

- [52] HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E., a kol.: *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9.
- [53] HRUŠKA a kol. 2013. *Analýza a řešení problematiky ubytoven na území SMO v krátkodobém a dlouhodobém horizontu*. Ostrava: PROCES&ACCENDO Časopis Sociální práce/Sociálna práca [online]. Copyright ©g, [cit. 2018-12-12]. Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/sp3-2016_web-190211114449.pdf.
- [54] HŘEBÍČEK, L. *Výchova a profesionální orientace*. Praha: SPN, 1987.
- [55] CHMELAR, Tomáš, Oldřich MATOUŠEK a Hana PAZLAROVÁ. *Děti potřebují rodinu: inovativní přístupy v práci s ohroženými rodinami: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Praze ve dnech 22. a 23. 5. 2008*. Praha: Občanské sdružení Člověk hledá člověka, 2008. ISBN 978-802-5426-838.
- [56] JANČOVÁ, Jana. *Možnosti vzájemné spolupráce sociálních pracovníků OSPOD s pracovníky neziskové organizace s registrovanou terénní službou v rámci sanace rodiny*. Brno, 2012. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. Pavel Navrátil, Ph.D.
- [57] JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9.
- [58] JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.
- [59] JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
- [60] JESSOR, R. (1991). *Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action*. JAH, 12 (8), 597–605.
- [61] JESSOR, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H., Wang, Ch. (2003). *Adolescent problem behavior in China and the United States: A cross-national study of psychosocial protective factors*. Journal of Research on Adolescence, 13(3), 329-360.
- [62] JŮZL, Miloslav. *Penitenciaristika a penologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2012. ISBN 978-808-7182-246.
- [63] KALEJA, Martin. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-396-5.

- [64] KALNICKÝ, Juraj. *Základy pedagogiky I*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2009. ISBN 9788072485437.
- [65] KARR-MORSE, Robin a Meredith S. WILEY. *Zraněné dětství: vliv dětského traumatu na onemocnění v dospělosti*. Praha: Triton, 2013. ISBN 978-80-7387-642-5.
- [66] KASANOVÁ, A. *Spríevodca sociálneho pracovníka: I. Rodina a deti*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2008. ISBN 976-80-8094-277-9.
- [67] KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
- [68] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [69] KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2011-. ISBN 978-80-247-3875-8.
- [70] KOŤA, J. *Učitel a jeho profese*. In KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994b. ISBN 80-85866-05-6.
- [71] KOUBOVÁ, V. *Vliv ústavní výchovy na osobnost jedince*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova universita. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky, 2006, 87 s. Vedoucí: Mgr. Lenka Gulová.
- [72] KOVAŘÍK, Jiří, Věduna BUBLEOVÁ a Kateřina ŠLESINGEROVÁ. *Náhradní rodinná péče v praxi*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-957-7.
- [73] KOZLOVÁ, Lucie. *Sociální služby*. V Praze: Triton, 2005. ISBN 80-7254-662-7.
- [74] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [75] KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-704-1135-x.
- [76] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [77] KRIEGELOVÁ, Marie. *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2333-4.
- [78] KULHAVÁ, Lucie, Magdalena MORAVCOVÁ, Anna PÍBILOVÁ a Adéla ROEDLOVÁ. *Nedostatečná připravenost mladých lidí odcházejících z dětských domovů*

pro život ve společnosti. 2009, 47 s.; [online]. [citace 2018-12-11]. Dostupné z: www.verejna-politika.cz/index.php?option=com_rubberdoc...id.

[79] KURCINKA, Mary Sheedy. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Praha: Portál, 1998. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-174-6.

[80] KURELOVÁ, M., SEKERA, O., KUBÍČKOVÁ, H. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty II. Proces reedukace a resocializace očima dětí a analýza profesních činností vychovatelů a učitelů ve výchovných ústavech*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. 284 s. ISBN 978-80-7368-535-5.

[81] KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001. ISBN 80-214-1844-3.

[82] LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež: možnosti potencionálních zmien*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. Série učebnic pro obor sociální práce. ISBN 80-85850-66-4.

[83] LAKOMÁ, Jitka. *Skupinová psychoterapie v reedukačním procesu*. Praha: Psýché, 1993. 125 s. ISBN neuvedeno.

[84] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psýché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

[85] LANGMEIER, Josef, Jan ŠPITZ a Karel BALCAR. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-381-1.

[86] LEVICKÁ, J. 2002. *Teoretické aspekty sociální práce*. 1. vyd. Trnava: FZSP TU. 273 s. ISBN 80-89074-39-1.

[87] LINHARTOVÁ, Věra. *Analýza nabídky programů přípravy na samostatný život u mladých dospělých odcházejících z institucionální výchovy*. In VOJTOVÁ, V., ČERVENKA, K. et al. *Intervence pro inkluzi. Intervention for Inclusion*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. s. 126-140, 15 s. ISBN 978-80-210-6645-8.

[88] LÍSKOVCOVÁ, Ilona. *Analýza výchovných problémů u klientů střediska výchovné péče z hlediska zdravotního, psychologického a sociálního*. České Budějovice, 2007. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta. Vedoucí diplomové práce Mgr. Milan Habrda.

[89] MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

[90] MACEK, Petr. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-x.

- [91] MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. *Výchova ke zdraví*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5351-5.
- [92] MALÁ, E. *Poruchy chování*. In: Hort, V. et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Portál, Praha 2000. ISBN 80-7178-472-9.
- [93] MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-210-3802-0.
- [94] MARHOUNOVÁ, Jana. *Dospívání*. Praha: Empatie, 1996. Společensko-vědní řada. ISBN 80-901618-7-1.
- [95] MASH, E. J., TERDAL, L. G.: *Behavioral Assessment of Childhood Disorders*. Selek Core Problème. The Guilford Press, New York 1988.
- [96] MATĚJČEK, Zdeněk, Jiří KOVAŘÍK a Věduna BUBLEOVÁ. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum, 1997. Zprávy (Psychiatrické centrum). ISBN 80-85121-89-1.
- [97] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.
- [98] MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.
- [99] MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence: [možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-x.
- [100] MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-739-8.
- [101] MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3336-.
- [102] MATOUŠEK, Oldřich, Hana PAZLAROVÁ a Lenka BALDOVÁ. *Individuální plánování služeb u ohrožených dětí a mladistvých s důrazem na děti odcházející z ústavní výchovy*. Praha: Člověk hledá člověka, 2008. ISBN 978-80-254-2756-9.
- [103] MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ, ed. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-002-x.

- [104] MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- [105] MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.
- [106] MATOUŠEK, Oldřich. *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-310-9.
- [107] MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-76-1.
- [108] MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 80-7311-075-x.
- [109] MIOVSKÝ, M. (ed.) *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: Sdružení SCAN; Centrum adiktologie – Psychiatrická klinika; 1. LF v Praze; VFN v Praze, 2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.
- [110] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- [111] MONATOVÁ, Lili. *Pedagogika speciální: [určeno pro posluchače fakulty pedagogické]*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 8021010096.
- [112] MÜHLPACHR, Pavel. *Vývoj ústavní péče: (filosoficko-historický pohled)*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2512-3.
- [113] MUCHA, Ivan. *Texty ze sociologie* [učebnice VŠ].(Texts on sociology). 1. vyd. Pelhřimov: Vydavatelství 999; 2001, 232 s. ISBN 80-86391-04-3 *Anotace*: Obecná sociologie. (General sociology).
- [114] MUSIL, Jiří V. *Sociometrie v psychologické kognici: nástroj sociální kompetence učitele*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2003. ISBN 80-238-8935-4.
- [115] MUŽÍK, Jaroslav. *Edukace řídicích dovedností: people management*. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7357-341-6.
- [116] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.
- [117] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- [118] NOVESKÝ, I. et al. 2009. *Slabikář finanční gramotnosti: Učebnice základních 7 modulů finanční gramotnosti*. 1. Praha: COFET, a.s. ISBN 80-254-4207-4.

- [119] PACLT, Ivo a Jakub FLORIAN. *Psychofarmakoterapie dětského a dorostového věku*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-506-8.
- [120] PACNEROVÁ, Helena. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2015. ISBN 978-80-7481-138-8.
- [121] PACNEROVÁ, MYŠKOVÁ. *Kvalita péče o děti v ústavní výchově*. Praha, 2016. ISBN 978-80-7481-157-9.
- [122] PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 8020009507.
- [123] PAULÍK, Karel. *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7042-214-9.
- [124] PAVEZKOVÁ, Hana. *Životní situace osamělých otců-vdovců v neúplné rodině*. Zlín, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Anna Petr Šafránková Ph.D.
- [125] PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
- [126] PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4317-2.
- [127] PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly z etopedie: Klasifikace a diagnostika poruch chování*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-750-0.
- [128] PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.
- [129] PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- [130] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [131] PROKEŠ, Josef. *Nečítankové dospívání: Průhledy do adolescence perspektivou krásné literatury a psychologie : (Čtení pro učitele, vychovatele i rodiče.)*. Brno: Jota, 1994. ISBN 80-210-0873-3.
- [132] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

- [133] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- [134] PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-81-4.
- [135] RADVANOVÁ, Senta. *Rodina a dítě v novém občanském zákoníku*. V Praze: C. H. Beck, 2015. Beckova edice právní instituty. ISBN 9788074005787.
- [136] REICHEL, Jiří. *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Grada, 2008. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2594-9.
- [137] RIEGER, Zdeněk. *Návrat k rodině a domů*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-544-8.
- [138] RUBIN, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). Peer Interactions, Relationships, and Groups [Online]. *Handbook Of Child Psychology*, 571-645. <http://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>.
- [139] RUSHTON, A., MINNIS, H., Residential and Foster Family Care. In RUTTER, Michael - TAYLOR, Eric A. *Child and Adolescent Psychoterapy*. 4thed., reprint. Oxford: Bckwlaell Publishing, 2003. ISBN 0-632-05361-5.
- [140] RUTTER, Michael a Eric A. TAYLOR. *Child and adolescent psychiatry*. 4th ed. Malden, MA: Blackwell Science, c2002. ISBN 0-632-05361-5.
- [141] ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ, ed. *Psychologické otázky adolescence: sborník příspěvků*. Boskovice: Albert, 2001. ISBN 80-7326-001-8.
- [142] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.
- [143] SATIR, Virginia a Michele BALDWIN. *Terapie rodiny: krok za krokem podle Virginie Satirové*. Praha: Portál, 2012. Praktická příručka (Portál). ISBN 978-80-262-0179-3.
- [144] SATIR, Virginia. *Model růstu: za hranice rodinné terapie*. Brno: Cesta, 2005. ISBN 80-7295-071-1.
- [145] SEARIGHT, R. H., Rottnek, F., & Abby, S. L. (Duben 2001). Conduct disorder: Diagnosis and Treatmant in Primary Care. *American Family Physician*, stránky 1579-1588.
- [146] SEKERA, Julius. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-534-8.

- [147] SEKERA, Ondřej. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-728-1.
- [148] SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.
- [149] SHAFFER, David R. a Katherine KIPP. *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. 8th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, c2010. ISBN 0495601713.
- [150] SHEEDY-KURCINKA, Mary. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-174-6.
- [151] SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 9788074352539.
- [152] SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.
- [153] SMÉKAL, Vladimír a Petr MACEK, ed. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. Psychologie (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-83-8.
- [154] SMIK, J. *Dospievanie a rizika dospievania*. In LABÁTH, V. et al. *Riziková mládež: možnosti potenciálnych zmien*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.
- [155] SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.
- [156] SPOUSTA, V. (1991). *Charakter a obsah činnosti etopeda*. Speciální pedagogika, 2(3), 20–25. Článek v časopise Publikováno v: Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky Roč. 2, č. 3 (1991/92), s. 20-25 1211-2720.
- [157] Spousta, V. *Speciálně pedagogická diagnostika etopedická*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-210-0172-0.
- [158] SRNEC, Jan. *Strategie a metody psychosociálního výzkumu*, PVŠPS, 2006.
- [159] STANĚK, Miloš. *Monitoring problematiky ohrožených dětí v České republice*. Praha: Median, 2008. ISBN 978-80-902847-0-8. Dostupné z: http://www.nadacesirius.cz/soubory/Brozura_Sirius_A5_nahled.pdf.

- [160] STANKOWSKI, Adam. *Etopedie: úvod do resocializační pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-257-2.
- [161] STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.
- [162] STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3687-7.
- [163] SVOBODA, Zdeněk a Arnošt SMOLÍK. *Etopedické propylaje I.: aktuální otázky systému náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-529-2.
- [164] SVOBODOVÁ, Michaela, VRTBOVSKÁ, Petra, BÁRTOVÁ, Darina. *Zpráva o stávajícím stavu náhradní výchovné péče o děti a mládež bez rodinného zázemí v České republice*. Vyd. 1. Praha: Občanské sdružení DOM, 2002. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/download/doc/books/24.pdf>.
- [165] ŠABATOVÁ, Anna, Petra ŠUPLEROVÁ, Klára ILLE, et al. *Rodina a dítě II*. Brno: Kancelář veřejného ochránce práv ve spolupráci s Wolters Kluwer ČR, 2017. Stanoviska (Kancelář veřejného ochránce práv). ISBN isbn978-80-87949-56-6.
- [166] ŠAFÁŘOVÁ, M. Rizikové chování v adolescenci. In SMÉKAL, V, MACEK, P. et al. *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002. s. 264. ISBN 80-85947-83-8.
- [167] ŠIRŮČEK, J., ŠIRŮČKOVÁ, M., MACEK, P. *Sociální opora rodičů a vrstevníků a její význam pro rozvoj rizikového chování v adolescenci*. *Československá psychologie* 2007, roč. 51, č. 5, s. 476-488. ISSN 0009-062-X.
- [168] ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.
- [169] ŠMAJSOVÁ BUCHTOVÁ, Božena. *Člověk - psychosomatická bytost: k problému lidské sebereflexe*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2730-.
- [170] ŠTEFKOVÁ I., DOLEJŠ M. *Resilience u adolescentů v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež*. Univerzita Palackého v Olomouci. Katedra psychologie. Filozofická fakulta. [online]. Olomouc, 2016. ISBN 978-80-244-4903-6 (online: PDF). Copyright © [cit. 2018-02-04]. Dostupné z: http://psych.upol.cz/wp-content/uploads/2013/12/Štefková-Resilience_interior.pdf.

- [171] ŠUBRT, Milan. *Trestněprávní odpovědnost a ochrana mládeže*. 2., rozš. vyd. Praha: Policejní akademie České republiky v Praze, 2010. ISBN 9788072513338.
- [172] ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- [173] ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0.
- [174] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [175] ŠVEC, Štefan. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.
- [176] TAXOVÁ Jiřina. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987. 276 s.
- [177] THOMPSON, Timothy a Sue M. BLACK. *Forensic human identification*. Boca Raton: Taylor & Francis, c2007. ISBN 978-0849339547.
- [178] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [179] TOMŠÍ, Ivan a František ALINČE. *Katalog prací ve veřejných službách a správě: katalog správních činností: zařazování zaměstnanců a státních zaměstnanců do platových tříd*. Olomouc: ANAG, 2003. Práce, mzdy, pojištění. ISBN 978-80-7263-614-3.
- [180] URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.
- [181] URBANOVSKÁ, Eva a Pavel ŠKOBRTAL. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3066-9.
- [182] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [183] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.
- [184] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- [185] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

- [186] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [187] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- [188] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: ISV, 1994. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-05-6.
- [189] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- [190] VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7042-691-8.
- [191] VÁVROVÁ, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Druhé, nezměněné vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-149-0.
- [192] VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
- [193] VOCILKA, M. 1999. *Dětské domovy v České Republice I*. Praha: MŠMT. ISBN: neuvedeno.
- [194] VOCILKA, M.: *Výchovné ústavy v České republice*. MŠMT, Praha 2001. ISBN: neuvedeno.
- [195] VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 334 s. ISBN 978-80-210-5159-1.
- [196] VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 94 s. ISBN 80-210-3532-3.
- [197] VOJTOVÁ, Věra a Karel ČERVENKA. *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování: Educational needs of children at risk and with behavioural disorders*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6134-7.
- [198] VOJTOVÁ, Věra a Karel ČERVENKA. *Intervence pro inkluzi dětí s problémy/poruchami v chování: Intervention for inclusion for children with behavioural difficulties/disorders*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7610-5.

- [199] VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008a. ISBN 978-80-210-4573-6.
- [200] VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.
- [201] VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4573-6.
- [202] VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 3.* vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6311-2.
- [203] VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3532-3.
- [204] VOJTOVÁ, Věra. *Kvalita života školy z perspektivy žáků se sociálním znevýhodněním*. In NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Brno: MUNI, 2009. s. 77-90, 13 s. pd. ISBN 978-80-210-5033-4.
- [205] VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.
- [206] WALKER, H. M. a H. SEVERSON. *Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth*. In K. L. Lane, F. M. Gresham, and T. E. O'Shaughnessy (Eds.), *Interventions for Children with or At Risk for Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 177–194). Boston: Allyn and Bacon. 2002.
- [207] WALTEROVÁ, E. (2006). *Možnosti využití případové studie ve výzkumu školy*. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník referátů 14. konference ČAPV. [CD-ROM] Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU.
- [208] WELSH, Brandon a David P. FARRINGTON. *The Oxford handbook of crime prevention*. New York, NY: Oxford University Press, 2012. ISBN 978-0-19-539882-3.
- [209] WORKUM, N. et al., 2013. *Selection, Deselection, and Socialization Processes of Happiness in Adolescent Friendship Networks*. *Journal of Research on Adolescence* [online]. Roč. 23, č. 3. s. 563-573 [cit. 2015-11-17]. Dostupné z: <http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fjora.12035?>. ISSN 1532-7795.
- [210] WROCZYŃSKI, Ryszard. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968. Základné pedagogické a psychologické diela.

- [211] ZEMAN, Jan. *Alternativní způsob motivace dívek z výchovného ústavu k profesní přípravě: Pobyt se simulační hrou*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Vedoucí diplomové práce Mgr. et Mgr. Karel Červenka, Ph.D.
- [212] ZEMAN, Petr, Simona DIBLÍKOVÁ, Petr KOTULAN a Jiří VLACH. *Praxe v oblasti rozhodování o nařízení ústavní výchovy a uložení ochranné výchovy*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2009. Studie (Institut pro kriminologii a sociální prevenci). ISBN 978-80-7338-081-6.
- [213] ZEMAN, J. *Vzdělávání v podmínkách ústavní výchovy*. [online]. 2010. Bakalářská práce. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/252144/pdf_b/.
- [214] Úmluva o právech dítěte č.104/1991 Sb. *a související dokumenty*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN 978-80-7421-120-1.
- [215] ŽUFNÍČEK, Jan, PACNEROVÁ, Helena a Adéla ZELENDA KUPCOVÁ, ed. *Vybraná témata vychovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-59-6.

Internetové zdroje:

BRODY Gene H., Kris Moore and Dana Glei. *Family Relations*. Vol. 43, No. 4, Family Processes and Child and Adolescent Development (Oct., 1994), pp. 369-373. *Family Processes during Adolescence as Predictors of Parent-Young Adult Attitude Similarity: A Six-Year Longitudinal Analysis*. [online]. Copyright © [cit. 2018-12-12]. JOURNAL ARTICLE Family Processes during Adolescence as Predictors of Parent-Young Adult Attitude Similarity: A Six-Year Longitudinal Analysis. Published by: National Council on Family Relations. DOI: 10.2307/585366. Dostupné: <https://www.jstor.org/stable/585366> Page Count: 5 Topics: Adolescents.

BURDA, V. a kol., 2003. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění*. Národní ústav odborného vzdělávání [online]. Copyright © qGHRSM [cit. 2018-11-12]. Dostupné

z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Pristup_cele_konecnezneni.pdf.

ČESKO. *Vyhláška č. 438/2006 Sb.* ze dne 30. srpna 2006. *Vyhláška, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních*. *Zákony pro lidi - Sbíрка zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-438>.

ČESKO. *Vyhláška č. 60/2006 Sb. ze dne 21. února 2006. Vyhláška o postupu při zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči a o podrobnostech o školení osob žádajících o akreditaci k oprávnění zjišťovat psychickou způsobilost (vyhláška o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků). Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 2018-11-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-60>.*

ČESKO. *Vyhláška č. 460/2013 Sb. ze dne 4. prosince 2013. Nařízení vlády o stanovení částky příspěvku na úhradu péče, částky kapesného, hodnoty osobních darů a hodnoty věcné pomoci nebo peněžitého příspěvku dítěti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 2018-12-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2013-460>.*

ČESKO. *Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 2018-03-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.*

ČESKO. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 2018-11-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.*

ČESKO. *Vyhlášky k zákonu o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright © 2013 [cit. 2018-10-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-k-zakonu-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy>.*

ČESKO. *Zákon č. 108/2006 Sb. ze dne 14. března 2006. Zákon o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbírka zákonů České republiky. 2006, částka 37, s. 1257-1289. ISSN 1211-1244. [online]. Copyright © [cit. 2018-10-10]. Dostupné z: http://mpsv.cz/files/clanky/13640/z_108_2006.pdf.*

ČESKO. *Zákon č. 109/2002 Sb. ze dne ze dne 5. února 2002. Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Zákony pro lidi -*

Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 2018-10-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>.

ČESKO. *Zákon č. 218/2003 Sb.* ze dne 25. června 2003. *Zákon o soudnictví ve věcech mládeže*, ve znění pozdějších předpisů. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 2018-12-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>.

ČESKO. *Zákon č. 222/2010 Sb.* ze dne 14. června 2010. *Narižení vlády o katalogu prací ve veřejných službách a správě*. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 2018-11-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-222>.

ČESKO. *Zákon č. 292/2013 Sb.* ze dne 12. září 2013. *Zákon o zvláštních řízeních soudních*, ve znění pozdějších předpisů. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 2018-10-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2013-292>.

ČESKO. *Zákon č. 333/2012 Sb.* ze dne 19. září 2012. *Zákon, kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školském zařízení*. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 2018-12-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-333>.

ČESKO. *Zákon č. 359/1999 Sb.* ze dne 9. prosince 1999. *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí*, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 2018-10-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>.

ČESKO. *Zákon č. 383/2005 Sb.* ze dne 19. srpna 2005. *Zákon, kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školském zařízení*. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 2018-10-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-383>.

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb.* ze dne 24. září 2004. *Školský zákon*. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 2018-02-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

ČESKO. *Zákon č. 563/2004 Sb.* ze dne ze dne 24. září 2004. *Zákon o pedagogických pracovnících*. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 2018-12-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

ČESKO. *Zákon č. 89/2012 Sb. ze dne 3. února 2012. Občanský zákoník (nový). Zákony pro lidi - Sbíрка zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 2018-11-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>.

ČESKO. *Zákon č. 99/1963 Sb. ze dne 4. prosince 1963. Občanský soudní řád. Zákony pro lidi - Sbíрка zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 2018-11-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-99>.

Československá psychologie. Praha: Psychologický ústav AV ČR. ISSN 0009-062-x.

Český výbor pro UNICEF - unicef.cz [online]. *Úmluva o právech dítěte*. Copyright © Le 8 [cit. 2018-12-12]. Dostupné z: https://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/prava_deti/hlavni_principy.pdf.

DVOŘÁK Jakub. *Systém náhradní výchovy*. Praha, 2007. [online]. Copyright © [cit. 2018-12-12]. Dostupné: http://www.anv.cz/System_nahradni_vychovy.pdf.

FIELDING Henry. Citát: „*Když děti nedělají nic, dělají neplechu.*“ | Citáty slavných osobností. Citáty slavných osobností: Největší sbírka citátů, myšlenek a aforismů [online]. Copyright © [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/6286-henry-fielding-kdyz-deti-nedelaji-nic-delaji-neplechu/>.

GOTTWALDOVÁ, Martina a kol. *Dlouhodobá příprava dětí s nařízenou ústavní výchovou na vstup do samostatného života: Metodická příručka Poradenského centra pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou Centra J.J. Pestalozziho Chrudim*. PDF. [online] Copyright © DocPlayer.cz. 2006. [cit. 2018-12-17] Dostupné z: <https://docplayer.cz/567106-Dlouhodobapriprava-deti-s-narizenou-ustavni-vychovou-na-vstup-do-samostatneho-zivota.html>.

CHARITA MOST. *Výroční zpráva*. 2005.301 Moved Permanently. 301 Moved Permanently [online]. Copyright © [cit. 2018-12-12]. Dostupné z: <http://www.charitamost.cz/res/archive/000128.pdf?seek=1308816520>.

KOVÁŘOVÁ, Daniela. *Ochranná opatření pro mladistvé*. Právo a rodina, 2006, 8(8), s. 1-4. ISSN 1212-866X. [online]. Copyright © Dostupné z: 1212-866X Zdroj: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/odborna-knihovna/ochranna-opatreni-pro-mladistve-3632.html>.

LÄNGLE Alfried. Citát: „*Být člověkem znamená být na cestě.*“ | Citáty slavných osobností. Citáty slavných osobností: Největší sbírka citátů, myšlenek a aforismů [online]. Copyright © Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/18159-alfried-langle-byt-clovekem-znamenabyt-na-cestě/>.

MATEO Alemán. Citát: „*Jak častokrát musí člověk padnout až na zem, aby viděl,...*“ | Citáty slavných osobností. Citáty slavných osobností: Největší sbírka citátů, myšlenek a aforismů [online]. Copyright © [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/1704-mateo-aleman-jak-castokrat-musi-clovek-padnout-az-na-zem-aby-viděl...>

MATOUŠEK 2007. Virtuální knihovna *Náhradní rodinné péče* | úložiště elektronických publikací [online]. Copyright © [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <http://www.knihovnanrp.cz/wp-content/uploads/2017/01/deti-mezi-ustavni-vychovou-a-rodinou.pdf>.

MPSV. *Analýza současného stavu institucionálního zajištění péče o ohrožené děti* [online]. Copyright © [cit. 2018-12-14] Dostupné z URL: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7305/Analyza.pdf>.

Ministerstvo vnitra České republiky. Úvodní strana - Ministerstvo vnitra České republiky [online]. Copyright © 2019 Ministerstvo vnitra České republiky, všechna práva vyhrazena [cit. 2018-11-12]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz>.

MŠMT ČR. Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele. MŠMT ČR [online]. Copyright © 2019 MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie [cit. 2019-07-07]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

MŠMT ČR. BURDA Vladimír, Festová Jeny, Úlohová Helena, Vojtěch Ing. Jiří. Březen 2003. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění*. Projekt programu LS „Výzkum pro státní správu“ Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Koncepce podpory mládeže na období 2014 – 2020. MŠMT ČR [online]. Copyright © 2013 [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/narodni-strategie-pro-mladez>.

NADACE TEREZY MAXOVÉ. Nadace Terezy Maxové dětem. *Problematika stávajícího systému*. [online]. Copyright © [cit. 2018-10-11]. Dostupné z: <https://www.nadaceterezymaxove.cz>;

<http://www.terezamaxovadetem.cz/problematika/popis-stavajiciho-systemu>.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. Copyright © 2019 [cit. 2018-02-03]. Dostupné

z: http://www.nuv.cz/uploads/pracoviste_pro_certifikace/Analyza_medialniho_obrazu_ustavni_vychovy.pdf.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. *Kvalita péče o děti*. Copyright © 2019 [cit. 2018-02-02]. Dostupné

z: http://www.nuv.cz/uploads/Kvalita_pece_o_deti_v_UV_sbornik.pdf.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. *Vybraná témata vychovatelské praxe*. Copyright © 2019 [cit. 2018-12-12]. Dostupné

z: http://www.nuv.cz/uploads/pracoviste_pro_certifikace/Vybrana_temata_vychovatelske_praxe_sbornik.pdf.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Střediska výchovné péče (SVP)*. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © 2019 [cit. 2018-10-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece>.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. *Adolescence*. Copyright © 2019. [online]. [cit. 2018-10-11]. Dostupné z: Oxford English Dictionary <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095352968>.

PRÁVO NA DĚTSTVÍ. *Typy ústavní péče*. Právo na dětství [online]. Copyright © [cit. 2018-10-10]. Dostupné z: <http://www.pravonadetstvi.cz/deti/tvoje-situace/jsi-v-ustavu/typy-ustavni-pece/>.

SOCIÁLNÍ REVUE. Etický kodex sociálních pracovníků České republiky. [online]. Copyright © [cit. 2018-11-12]. Dostupné z: <http://socialnirevue.cz/item/eticky-kodex-socialnich-pracovniku-ceske-republiky>.

SPOLEČNOST SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ: Etický kodex sociálních pracovníků české republiky. [online]. Copyright © [cit. 2018-11-12]. Dostupné z <http://www.eticky-kodex.cz/eticky-kodex-socialnich-pracovniku-cr/>.

ŠANCE DĚTEM. *Vstup dospívajícího dítěte do samostatného života je těžký*. Z dětského domova dvojnásobně - Šance Dětem. Informační portál - Šance Dětem [online]. Copyright © Nadace Sirius [cit. 2018-12-12]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/vstup-dospivajiciho-ditete-do-samostatneho-zivota-je-tezky-z-detskeho-domova-dvojnaso-bne-183.html>.

ŠANCE DĚTEM. NOVÁK, Tomáš. *Děti s výchovnými obtížemi*. Právo a rodina, 2009, 11(10), s. 11-16. ISSN 1212-866X. [online]. Copyright © Nadace Sirius [cit. 2018-12-12]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/odborna-knihovna/deti-s-vychovnymi-obtizemi-3448.html>.

ŠTEFKOVÁ Ivana, DOLEJŠ Martin. *Resilience u adolescentů v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež*. PDF. [online]. Copyright © DocPlayer.cz [cit. 2018-03-02]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/44289886-Resilience-u-adolescentu-v-nizkoprahovych-zarizenich-pro-deti-a-mladez-ivana-stefkova-martin-dolejs.html>.

VEŘEJNÝ OCHRÁNCE PRÁV. [online]. Copyright © R [cit. 2018-10-10]. Dostupné z: https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ochrana_osob/ZARIZENI/Ustavni_vyhoda/Standardy_pece_o_ohrozene_deti_WEB.pdf.

VÝCHOVNÝ ÚSTAV OBOŘIŠTĚ. Citát. „*Kdo věří v dobro v člověku, ovlivňuje v člověku dobro.*“ *Jean Paul*. [online]. Copyright © 2015 Výchovní ústav Obořiště, [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <http://www.vychovnyustavoboriste.cz>.

VÝCHOVNÝ ÚSTAV STRŽÍLKY. *Škola ZŠ a SŠ*. [online]. Copyright © 2019. Výchovní ústav Stržilky, [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <http://www.vustrilky.cz/SKOLA.html>.

VÝCHOVNÝ ÚSTAV DŘEVOHOSTICE. [online]. Copyright © 2019. Výchovní ústav Dřevohostice, [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <https://www.vumdrevohostice.cz>.

WHO. (1993). *Mezinárodní klasifikace nemocí*. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění 10. decenální revize. Praha: ÚZIS ČR. Deafness and Hearing Loss. World Health Organization [online]. Copyright © 2014, [cit. 2018-12-12]. Dostupné na World Wide Web: <https://www.who.int/en/news-room/factsheets/detail/deafness-and-hearing-loss>.

ZDRAVOTNICKÝ DENÍK. Koubová Michaela, MPSV chce sjednotit péči o ohrožené děti pod sebe a zakázat ústavní péči u nejmenších. Odborníci se bouří. [online]. Copyright © 2018. [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <https://www.zdravotnickydenik.cz/2017/07/mpsv-chce-sjednotit-peci-ohrozene-deti-sebe-zakazat-ustavni-peci-u-nejmensich-odbornici-sebourni/>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

©	Copyright - autorské právo
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou; Z anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“
aj.	A jiné
apod.	A podobně
atd.	A tak dále
B	Badatel
CESOP	Centra sociální prevence
č.	Číslo
ČR	Česká republika
DD	Dětský domov
DDŠ	Dětský domov se školou
DDÚ	Dětský diagnostický ústav
DÚ	Diagnostický ústav
DÚM	Diagnostický ústav pro mládež
DVO1, DVO2	Dílčí výzkumná otázka 1, dílčí výzkumná otázka 2
FOD Klokánek	Fond ohrožených dětí
I	Informant
IPOD	Individuální plán ochrany dítěte
PROD	Program rozvoje osobnosti dítěte
mj.	Mimo jiné
MPP	Minimální preventivní program
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MS	Ministerstvo spravedlnosti
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZ	Ministerstvo zdravotnictví
např.	Například
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OPL	Omamné a psychotropní látky
OSPOD	Orgán sociálně právní ochrany dětí
OSVČ	Osoba samostatně výdělečně činná
OV	Ochranná výchova

P	Příloha
PC	Personal Computer (počítač)
PMS	Probační a mediační služba
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
PROD	Program rozvoje osobnosti dítěte
příp.	Případně
resp.	Respektive
s.	Strana
Sb.	Sbírka zákonů
SPC	Speciálně pedagogická centra
SŠ	Střední škola
SVP	Středisko výchovné péče
ŠJ	Školní jídelna
THC	Tetrahydrokanabinol
tj.	To je
TV	Televize
tzn.	To znamená
tzv.	Tak zvaný
ÚV	Ústavní výchova
VÚ	Výchovný ústav
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZDVOP	Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Rodina neplní svou funkci, dítě bez vlastního rodinného zázemí	17
Obrázek 2 Kategorizace institucionální péče.....	19
Obrázek 3 O jakých typech zařízení se nejčastěji píše	38
Obrázek 4 Nejčastější důvody vedoucí k umístění dítěte do ústavní péče	43
Obrázek 5 Kritéria, jež vedou sociální kurátory	45
Obrázek 6 Zvolené techniky sběru dat	97
Obrázek 7 Schéma postupu výzkumného šetření v rámci případové studie organizace ...	100
Obrázek 8 Členění standardů kvality do pěti tematických oblastí.....	102
Obrázek 9 Časová osa přípravy a připravenosti	109
Obrázek 10 Časová osa IM1 (uvedené v letech).....	178
Obrázek 11 Časová osa IM2 (uvedené v letech).....	182
Obrázek 12 Časová osa IM3 (uvedené v letech).....	186
Obrázek 13 Časová osa IM4 (uvedené v letech).....	190
Obrázek 14 Časová osa IM5 (uvedené v letech).....	194

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Členění pedagogických a nepedagogických pracovníků daného zařízení.....	35
Tabulka 2 Přehled počtu dětí v jednotlivých zařízeních v resortu MŠMT	40
Tabulka 3 Přehled jednotlivých zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné	41
Tabulka 4 Rozdíly mezi dětmi s problémy v chování a dětmi s poruchou chování	71
Tabulka 5 Časový plán výzkumu.....	94
Tabulka 6 Sociodemografické údaje o informantech mladistvých mužů	105
Tabulka 7 Sociodemografické údaje o informantech pedagogických pracovníků	106
Tabulka 8 Vyučované obory v daném výchovném ústavu	111
Tabulka 9 Trs: Vzdělání „kvůli papírům“	118
Tabulka 10 Trs: Hledání práce.....	122
Tabulka 11 Trs: Hlavně nebýt „na ulici“	124
Tabulka 12 Trs: Ostrov rodiny a další síť.....	127
Tabulka 13 Trs: Priorita získat vzdělání	130
Tabulka 14 Trs: Základ je vydržet u práce	138
Tabulka 15 Trs: A co bydlení?	142
Tabulka 16 Trs: Podpůrné sociální síť.....	150
Tabulka 17 Trs: Systémová opatření	156
Tabulka 18 Komparace výpovědí dvou skupin informantů.....	168
Tabulka 19 Hodnocení (IM3) pedagogem ve škole.....	184

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Specifika práce daného personálního obsazení ve školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Příloha II: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících

Příloha III: Tabulka - Skupiny rizik spojených s vývojem dítěte do společnosti

Příloha IV: Scénář rozhovoru pedagogického pracovníka

Příloha V: Scénář rozhovoru mladistvého muže

Příloha VI: Informovaný souhlas ředitele daného zařízení

Příloha VII: Záznamový arch k rozhovoru pedagogického pracovníka

Příloha VIII: Záznamový arch k rozhovoru mladistvého muže

Příloha IX: Přepis rozhovoru s pedagogickým pracovníkem (ukázka)

Příloha X: Přepis rozhovoru s mladistvým mužem (ukázka)

PŘÍLOHA P I: SPECIFIKA PRÁCE DANÉHO PERSONÁLNÍHO OBSAZENÍ VE ŠKOLSKÉM ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

Jak uvádí Pávková (2008), úspěchy ale také neúspěchy ústavní výchovy závisí především na profesionalitě pedagogických pracovníků. Musí vědět, jaké metody mohou na jednotlivce použít. To se odvíjí od důkladného seznámení s předchozí situací dítěte a poznání jeho osobnosti.

Ředitel výchovného ústavu

Za celkový chod zařízení zodpovídá ředitel. Jedná se o kompetentní osobu, která v komplexním pojetí a z kompetencí jemu pověřených řídí činnost daného zařízení, odpovídá za úroveň výchovné práce a působení jednotlivých pracovníků na cílovou skupinu, seznamuje je s jednotlivými předpisy a je kontrolním orgánem nad jejich dodržováním. Koordinuje vztah mezi školou, rodinou a daným zařízením. Dohlíží na rozdělování finančních a materiálních prostředků, zodpovídá za vnitřní řád zařízení. Spolupracuje v návaznosti na koordinaci a novou koncepci s dalšími zařízeními, institucemi, středisky do budoucna. Předpokladem do funkce ředitele zařízení je odbornost dle zákona č. 563/2004 Sb. (Zákon o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů) a splnění potřebných podmínek, které jsou upřesněny psychickou způsobilostí v zákoně č. 383/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Ta je prokazována psychologickým vyšetřením. Vyhláška č. 60/2006 Sb. o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků. Platnost tohoto vyšetření je 7 let. Trestní bezúhonnost, která je dokládána výpisem z rejstříku trestů a zdravotní způsobilost. Ředitel výchovného ústavu má klíčovou roli při vytváření klimatu daného zařízení. Byrokratické chování, nedostatečné pedagogické vedení, nespravedlnost, nadměrná snaha o sebeprosazení či absence pochvaly a uznání negativně působí na podřízené. Pracovníci se pak cítí bezmocní, pokud ředitelé hledají jen chyby a svým uznáním odměňují jen mimořádné výkony.

Vedoucí vychovatel

Vedoucí vychovatel řídí, koordinuje a kontroluje úsek mimoškolní výchovy ve výchovném ústavu (včetně pobytů a akcí mimo výchovný ústav). Mezi náplň práce patří např.:

- ✓ stanovování diagnostických a výchovných postupů při výkonu ústavní a ochranné nebo preventivně výchovné péče nebo při náročné výchovné práci s adolescenty,

spojených s řešením problémů osob v krizových a mezních životních situacích ve spolupráci s odborníky z jiných odvětví,

- ✓ samostatně zajišťuje výchovné a vzdělávací činnosti při uplatnění speciálně pedagogických postupů,
- ✓ respektuje individuální zvláštnosti dítěte, snaží se dosáhnout jeho osobního maxima,
- ✓ uplatňuje individuální přístup k jednotlivým dětem spojený s aplikací nových, netradičních a speciálně pedagogických metod,
- ✓ koordinuje činnosti vychovatelů, asistentů pedagoga, nočních vychovatelů a metodicky je vede,
- ✓ spolupracuje s učiteli, sociální pracovníci, psychologem, etopedem při speciální pedagogické diagnostice a následném výběru forem a metod resocializace,
- ✓ podle pokynů vedení zařízení plní i další úkoly k zabezpečení všestranné péče o děti aj.

Sociální pracovník jako součást pracovního týmu ve výchovném ústavu

Ve výchovném ústavu je sociální pracovník součástí pracovního týmu, ve kterém má svou specifickou roli. Jedná se o tým odborníků, kteří mají zájem na řešení tíživé situace mladistvého muže. Povolání sociálního pracovníka se řadí mezi jednu z pomáhajících profesí.⁸⁹ (Matoušek, 2003, s. 149) Pro výkon povolání sociálního pracovníka ve výchovném ústavu je nezbytné vzdělání, které se po pracovníkovi vyžaduje. Za potřebné vzdělání neboli odbornou způsobilost k výkonu profese je považováno, podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, vyšší nebo vysokoškolské vzdělání v sociálních oborech (sociální práce, sociální pedagogika, sociální a humanitární práce, sociálně právní činnost, sociální politika, sociální pedagogika, sociální péče, sociální patologie). Sociálním pracovníkem ve výchovném ústavu se také může stát člověk, který absolvoval akreditované vzdělávací kurzy ve výše jmenovaných oblastech, s podmínkou výkonu několikaleté praxe. Podle Palána (2002, s. 197) sociální pracovník řeší sociální problémy a zprostředkovává pomoc při spolupráci k nalezení řešení těchto problémů. Snaží se především zabránit jejich vzniku nebo alespoň zmírnit intenzitu. Kasanová (2008, s. 278) k tomu dodává, že sociální

⁸⁹ Termín pomáhající profese definuje skupinu povolání, která jsou založená na profesní pomoci druhým lidem. Jak již definice napovídá, do pomáhajících profesí patří sociální práce, psychologie, pedagogika, právo, speciální pedagogika i medicína. (Matoušek, 2003, s. 149)

pracovník je především ochráncem zájmů a práv klienta. K tomu potřebuje znát specifické zákony. Jedná se jak o zákony, které jsou všeobecně závazné, tak i zákony, které jsou specifické k výkonu sociální práce ve výchovném ústavu. Postava sociálního pracovníka tvoří eufemisticky vzato bránu do zařízení. Stojí na začátku i na konci cesty klienta v zařízení. První kontakt dítěte s příchodem do výchovného ústavu je setkání se sociální pracovnící. Ta přijímá nové děti do zařízení, vyřizuje písemné žádosti, podílí se na udržování kontaktu dítěte s rodiči, zodpovídá za dokumentaci dítěte a mnohé jiné.

Sociální pracovník dodržuje Etický kodex sociálních pracovníků ČR, kdy jedná tak, že chrání důstojnost a lidská práva svých klientů. Respektuje právo každého mladistvého muže na seberealizaci v míře, aby současně nedocházelo k omezení práva druhých osob. Dbá na to, aby byli mladiství muži profesionálně informováni o svých právech, ale i povinnostech tak, že vede mladistvé muže k vědomí odpovědnosti za sebe samé. Sociální pracovník se řídí vnitřním řádem daného zařízení. (Etické kodexy MPSV, 2014)

Vychovatel a jeho role ve výchovném ústavu

Hlavním činitelem výchovného působení na mladistvé muže ve výchovném ústavu jsou vychovatelé. Ovlivňují život mladistvých mužů a tito jedinci se na ně často pak upínají jako na nejbližší osobu, kterou mají. Proto je osoba vychovatele velmi významná a vychovatel by měl být pro mladistvého muže co největší oporou. Každý vychovatel plní v rámci své práce i roli klíčového pracovníka. Výchova mladistvých mužů ve výchovném ústavu je velmi specifická. Důležité je, aby byl brán zřetel na odlišnosti mladistvých mužů. Požadavky musí odpovídat potřebám mladistvých mužů, jejich zájmům a respektovat jejich životní zkušenosti. U těchto mladistvých mužů se také mohou objevit negativní návyky, jednání či chování, které si často přinášejí z nepodnětné a dysfunkční rodiny. Pro mladistvého muže je obtížné zvyknout si na nové prostředí. Mladiství muži daného výchovného ústavu jsou v každodenním kontaktu právě s vychovateli. Vychovatel je pedagogický pracovník, vykonávající přímou pedagogickou činnost, musí splňovat kvalifikační předpoklady dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, který rovněž určuje odbornou způsobilost pro vychovatele. Povinnosti a náplň práce vychovatele ve výchovném ústavu jsou vymezeny v Katalogu prací, které ustanovuje nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů. Konkrétní činnost vychovatele bývá v jednotlivých zařízeních vymezena v pracovní náplni vychovatele, vycházející z plánovaných týdenních programů výchovné činnosti. Práce vychovatele se popisuje jako komplexní vychovatelská činnost,

která rozvíjí zájmy, znalosti a tvořivost dětí. Upozorňuje také na nutnost vnímat specifika rozvíjející se osobnosti dítěte a využívat různých metod výchovy a hodnocení, zvláště u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Profese vychovatele je „velmi komplexní a zahrnuje činnosti od zajišťování základní péče a provozu po vysoce specializované terapeutické činnosti.“ (Pacnerová a kol., 2012, s. 7) Vychovatel se musí také zaměřit na preventivně-výchovnou péči, která působí proti negativním vlivům na dítě. Podle Kurelové (2008, s. 35) mezi hlavní činnosti vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy lze shrnout do výchovy, vzdělávání, resocializace, reedukace a terapie obtížně vychovatelných či jinak sociálně handicapovaných dětí a mládeže.

V daném výchovném ústavu jsou umístěni mladiství muži s poruchami emocionality a chování, proto je nutné, aby vychovatelé měli pro výkon této profese odbornou kvalifikaci. „Pokud vychovatel není vzdělaný, nemůže porozumět skupinové dynamice ani posilovat identitu jednotlivce a identitu skupiny.“ (Škoviera, 2007, s. 101) Pokud vychovatel nevytváří dostatečné množství pozitivních momentů ve vztahu k dítěti, jako jsou např. pocity důvěry, posilování vstřícnosti, hledání alternativních výchovných postupů apod., dochází k posilování negativních projevů u dětí. (Helus, 2009) Otázkou kompetencí vychovatele se zabývá Kalnický (2009, s. 111-112), který uvádí, že vychovatel by měl mít kompetence „organizátorské, komunikační a diagnostické.“ Vychovatel realizuje výchovně vzdělávací činnost zaměřenou jak na celkový, tak i specifický vývoj osobnosti klientů zařízení a zároveň zajišťuje i jejich zájmové vzdělávání. (Bendl, 2015) Vychovatelé tráví s mladistvými muži čas po ukončení jejich školní docházky, tedy většinou odpolední a večerní čas. Spolupracují s učiteli a sledují školní prospěch a chování mladistvých mužů. Podílejí se na jejich vzdělávacím procesu formou školní přípravy a kontroly, zda plní školní povinnosti, případně mohou mladistvé muže naučit vhodným strategiím osvojování učiva. Odpovídají za výsledky výchovně – vzdělávací činnosti ve skupině, za kvalitní obsah a výsledky činností skupiny. (Sekera, 2009) Ke každému mladistvému muži je třeba přistupovat jako k jedinečné osobnosti a s tím ohledem také volit vždy specifický postup pomoci, tvořený na jeho individuální potřeby. To klade vysoké nároky nejenom na odbornou připravenost vychovatele, jeho znalosti a dovednosti, ale také na jeho osobnostní předpoklady. Musí být připraven reflektovat nejen svůj vztah k mladistvému muži, ke svým kolegům, ale také vztah k sobě samému. V tomto procesu ale není vychovatel sám. Je součástí týmu odborníků, kde každý má jasně definované kompetence, které jsou zasazeny

do srozumitelného systému. Takový tým pak může dítěti přinést skutečnou odbornou pomoc. (Žufníček in Pacnerová, Zelenda Kupcová, 2012, s. 24)

Asistent pedagoga

S přibývajícím počtem asistentů pedagoga v českých školách se tato profese stala jedním z nejvíce diskutovaných témat, souvisejících s problematikou společného vzdělávání. Prostřednictvím asistenta pedagoga dochází k naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem jeho působení je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání. Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož pracovní povinnosti vycházejí zejména ze školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících. Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga uvádí zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012). Vedle zákonem stanovených požadavků na absolvované vzdělání vyžaduje profese asistenta pedagoga i další kvalifikační předpoklady, schopnosti, dovednosti a osobnostní dispozice. Asistent pedagoga patří mezi relativně novou profesi v našem školství. Asistent pedagoga je pomocník pedagoga, který se může významnou měrou podílet na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáka se sociálním nebo s kulturním znevýhodněním, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáka mimořádně nadaného. (Průcha, 2009)

Etoped

Nezbytnou součástí týmu odborníků daného výchovného ústavu je speciální pedagog - etoped, který vykonává speciálně pedagogickou činnost, poskytující poradenskou pomoc ve věcech výchovné péče o dítě. Zabezpečuje psychoterapeutickou pomoc mladistvým mužům v krizových situacích a navrhuje další výchovné postupy. Podle Svobody a Smolíka (2012) je etoped zodpovědný za plán intervence a jeho plnění. Z charakteru práce etopeda vyplývají další předpoklady a vlastnosti, které by měl mít. Práce s dětmi jako s „živým materiálem“ vyžaduje vyspělou osobnost jedince, který svoji práci vnímá více jako poslání než práci. Při své práci se zaměřuje na děti a mládež, jejichž mravní vývoj byl nějakým způsobem narušený nebo selhal v důsledku narušeného výchovného prostředí. Spolupracuje s celou rodinou, snaží se hledat příčiny a navrhnout řešení problematických situací a doporučuje vhodné výchovné postupy. (Vališová, Kasíková, 2011) Etoped se setkává s mladistvými muži individuálně, zároveň se podílí na skupinových aktivitách a terapiích. Monitoruje situaci mladistvého muže a pracuje s ním na zmírnění jeho problémů.

Zaměřuje se na výchovné problémy mladistvých mužů a na jejich edukaci. Kompletuje veškerou dokumentaci o mladistvém muži, podílí se na režimových prvcích v zařízení a účastní se komunitních setkání. (Lískovcová, 2007) Jeho práce zahrnuje činnosti zaměřené na získávání poznatků k vytvoření komplexní speciálně pedagogické diagnostiky jedinců a návrhu intervence k zmírnění či odstranění nežádoucích vlivů z jejich okolí. S absolvováním speciálního výcviku vede terapeutické skupiny a účastní se diagnostických porad pedagogických pracovníků zařízení. K cílům jeho terapeutické a reedukační činnosti lze zařadit adaptaci jedinců na pobyt v zařízeních, posílení jejich odolnosti vůči nežádoucím vlivům s následnou aktivizací či vytvoření dlouhodobých perspektiv a reálných dosažitelných cílů. (Spousta, 1991)

Psycholog

Odborná psychologická péče je poskytována všem mladistvým mužům v daném zařízení výchovného ústavu. Psycholog je odborný pracovník s vysokoškolským vzděláním v oboru psychologie. „Psycholog zkoumá předchozí duševní vývoj chovance, zejména jeho podmíněnost sociálními vlivy, jeho zájmy, sklony a schopnosti, provádí analýzu chování zejména z pedagogicko-psychologického hlediska, zjišťuje příčiny konfliktů a poruch sociální adaptace narušení emocionálního vývoje a účinek výchovných metod. Přitom úzce spolupracuje s pediatrem, dorostovým lékařem, pedopsychiatrem, popř. neurologem a s pedagogickými pracovníky ústavu.“ (Buriánová, Švancar, 1988, s. 191) Z hlediska zmíněných aktivit a náplně práce psychologa je patrná jeho nezastupitelná role v procesu resocializace a podpory výchovy a adaptace mladistvého muže. Psychologické vyšetření není pouhou aplikací psychodiagnostických metod. Představuje proces, v němž musí psycholog s pomocí adekvátně sestavených metod a jejich výsledků integrovat získané údaje do smysluplného závěru, který je prakticky použitelný. Psychologické vyšetření zahrnuje studium dosavadní lékařské a psychologické dokumentace, zprávy z prostředí, v němž dítě žije, anamnestické údaje získané od osob, které o dítě pečují, pozorování dítěte, rozhovor a aplikaci psychodiagnostických metod. (Krejčířová in Hort, Hrdlička, Kocourková, 2000, s. 61) Psychologickou péči pro děti umístěné v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy doporučuje také např. Usnesení Rady pro lidská práva (2001) nebo Ombudsman (2011).

Pedagog - učitel

Na úplném začátku je nezbytné definovat pojem učitel. Dle Průchy a kol. (2013, s. 326) je to obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Charakter postavení učitele je determinován vzdělávací činností a celkově patří mezi významné role. Role uči-

tele je většinou úzce svázána s institucí školy, ale může být vykonávána i v jiném zařízení nebo zcela individuálně. Výkon této profese předpokládá nejen autoritu, ale i specifické pedagogické znalosti a dovednosti, jež vyžadují náročnou kvalifikační přípravu. (Petrušek, 1996) Náplní práce učitele je vzdělávací a výchovná činnost směřující k získávání vědomostí, dovedností a návyků ve všeobecně-vzdělávacích nebo odborných předmětech podle daného školního vzdělávacího programu, koordinace vzdělávání v praktickém vyučování, vedení pedagogické dokumentace či tvorba vzdělávacího programu. Pedagog samostatně vykonává veškeré činnosti v roli učitele a na základě svých odborných a pedagogickopsychologických znalostí si postupně vytváří vlastní pedagogické přesvědčení, dovednosti i osobní pojetí vyučování. (Kolář, 2012) Učitelé spadají do nadřazené kategorie pedagogických pracovníků, kterou spolu s nimi tvoří vykonavatelé dalších povolání s blízkou náplní práce (např. ředitel školy, mistr odborné přípravy, trenér, vychovatel ad.). (Urbánek, 2005) Zásadní význam učitelů ve společnosti zdůrazňuje např. Kořa (in Kasíková, Vališová, 1994, s. 5), který uvádí, že „je jim svěřena moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé idejí, hodnot, kulturních vzorů chování, návyků i tradic a každá societa si jejich působením zajišťuje, že její kultura je transformována a předávána z jedné generace na druhou.“ (Kořa in Kasíková, Vališová, 1994, s. 5)

Učitel odborného výcviku

U učitele odborného výcviku je požadováno vzdělání úplné střední odborné s výučním listem příslušného oboru, doplnění o maturitní zkoušku, pedagogické vzdělání (min. doplňkové studium pro mistry odborného výcviku) a doplnění o speciální pedagogiku (doplňkové studium, bakalářské studium). Vysokoškolské vzdělání v bakalářském programu speciální pedagogiky nebo jiném programu a doplněném o speciální pedagogiku, předchozí středoškolské odborné vzdělání příslušného oboru, nebo minimálně rekvalifikace pro příslušnou odbornost. Náplní práce učitele odborného výcviku jmenujeme například to, že:

- ✓ realizuje výuku dle zpracovaných ŠVP,
- ✓ naplňuje cíle ŠVP v odborném výcviku,
- ✓ respektuje individuální zvláštnosti dítěte, snaží se dosáhnout jeho osobního maxima v praktických dovednostech,
- ✓ uplatňuje individuální přístup ve výuce k jednotlivým dětem,
- ✓ připravuje žáky k začlenění na odbornou praxi, vede evidenci odborné praxe a připravuje podklady pro vyplacení odměn za produktivní činnost,

- ✓ připravuje žáky k závěrečným zkouškám a dosažení výučního listu.

Zdravotní sestra

Zdravotní a preventivní péči mladistvého muže v daném zařízení zabezpečuje kvalifikovaná zdravotní sestra s dosaženým vyšším odborným vzděláním a smluvní lékař pro děti a dorost. Zdravotní sestra poskytuje a případně i zajišťuje základní a speciální ošetrovatelskou péči prostřednictvím ošetrovatelského procesu, a to podle diagnózy stanovené lékařem. Cílem je udržení, podpora a navrácení zdraví a uspokojování biologických, psychologických a sociálních potřeb změněných nebo vzniklých v souvislosti s poruchou zdravotního stavu jednotlivců nebo skupin. Zdravotní péče je zaměřena preventivně.

Noční vychovatel

U nočního vychovatele se požaduje střední vzdělání s maturitní zkouškou získané ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání (v oboru vzdělání zaměřeného na přípravu pedagogických asistentů), doplněného o absolvování akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty. Střední vzdělání s výučním listem získané ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání doplněného o absolvování akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí, na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků. Noční vychovatel má na starosti přidělenou skupinu mladistvých mužů, zajišťuje dozor nad mladistvými muži v době večerní, noční a ranní. Dbá na dodržování večerky a nočního klidu. Ráno budí a vypravuje mladistvé muže dle školního rozvrhu hodin. Provádí dozor nad mladistvými muži při snídani. Předává mladistvé muže učitelům včetně jejich hodnotících sešitů. Vede záznamy v knize denní evidence o průběhu noční služby a okolnostech souvisejících s mladistvými muži, popř. zapisuje záznamy do programu databáze dětí. Během nočního klidu kontroluje dění na jednotlivých skupinách.

Velmi důležitá je vzájemná spolupráce mezi všemi pracovníky daného zařízení, kteří se podílejí na procesu přípravy mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do samostatného života. Tato spolupráce umožňuje vzájemnou informovanost o minulém vývoji, o současném psychickém stavu a o tělesném stavu mladistvého muže. Současně zabezpečuje jednotné působení na mladistvé muže umístěné ve výchovném ústavu. Dále je předmětem spolupráce pravidelný rozbor převýchovy u jednotlivců ve výchovných skupinách a ve třídách. Práce s mladistvými muži s poruchami chování v těchto zařízeních klade na pracovníky velké nároky a hlavně tato činnost nespadá jen pod pedagogiku. Právě

proto se na výchovné činnosti podílí řada odborníků jako např. etoped, vychovatel, učitel, psycholog, sociální pracovník, kurátor pro děti a mládež, psychiatr, pediatr, speciální pedagog a podle potřeby další odborníci. Práce s mladistvými muži s poruchami chování je náročná, protože zahrnuje přímý podíl na tvorbě osobnosti dítěte, jeho perspektivě a orientaci do budoucna. (Jedlička, 2015) V neposlední řadě musí vést děti k tomu, aby si osvojily praktické dovednosti pro jejich budoucí samostatný život. (Alinče, Tomší, 2010)

Cílem kolektivu pracovníků daného výchovného ústavu je, pokud je to možné, navrátit mladistvé muže zpět do biologické rodiny, rekonstruovat vztah dítěte k rodičům a rodičů k dítěti. Pokud se nepodaří navrátit mladistvého muže zpět do jeho rodiny, je cílem tohoto úsilí pomoci mu k samostatnému životu poté, co jeho ústavní péče skončí. Aby výchovné zařízení dosáhlo svého cíle, intenzivně spolupracuje s rodinou mladistvého muže. Pracovníci daného zařízení poskytují rodině pomoc při zajišťování záležitostí týkajících se dítěte, včetně rodinné terapie a nácviku rodičovských a dalších dovedností nezbytných pro výchovu a péči o své dítě. V rámci nácviku společného soužití daného zařízení vysílá mladistvé muže na zkušební dlouhodobé dovolenky do rodiny.

PŘÍLOHA P II: PSYCHOLOGICKÉ A SOCIÁLNÍ CHARAKTERISTIKY DOSPÍVAJÍCÍCH

V období dospívání dochází k dalším změnám v oblasti biologické, kognitivní i emoční. **Biologické změny** organismu vedou k akceleraci růstu a rozvíjí primárních a sekundárních pohlavních znaků. **Psychologické změny** dospívání zrcadlí kognitivní vývoj adolescenta a ustálení jeho osobnostní organizace. **Sociální změny** předpokládají odpoutání se od primární rodiny, volbu profese a nalezení osobního životního stylu. (Hort, Hrdlička, Kocourková, 2000, s. 38) Ve verbální rovině bývají dospívající dostatečně schopnými dobře se vyjadřovat a z hlediska kognitivní vyspělosti spolehlivě vést rozhovor a popsat svoje potíže i jejich souvislosti. (Hort, Hrdlička, Kocourková, 2000, s. 58) Nejvýraznější změny se projevují v oblasti sociální. (Čáp, Mareš, 2007) **Sociální vývoj** v období adolescence souvisí s odpoutáním se od rodičů a vnímáním vztahů vůči oběma pohlavím. Mladý člověk se v tomto období výrazně projevuje v sociálních kontaktech s vrstevníky, ale i s dospělými. Pubescenti si většinou vybírají přátele s podobnými psychologickými a sociálními charakteristikami. (Workum, 2013, s. 563) Langmeier a Krejčířová (2006) nepopisují sociální vývoj z pohledu utváření vztahů a socializace, ale rozdělují autonomii jedince na behaviorální (rozhodovat sám o sobě), emocionální (rozhodovat o svých aktivitách a zálibech) a hodnotovou (mít vlastní názory a možnost jich používat). Jedinec má potřebu socializace mimo své domácí prostředí, kde hledá uznání a možnosti sebeprezentace. Se sociálním vývojem souvisí i řešení jednotlivých problémů a reakce na situace, kde jedinec se chce distancovat od rodičovských rad a konat podle vlastního vědomí. Tvorba nových vztahů dává jistotu, kterou ztrácí v odpoutávání se od rodičů. Stupeň a možnosti sociálního vývoje souvisí se statusem rodiny a možnostmi dítěte. Izolované či sociálně vyloučené rodiny, někdy i děti z rodin cizinců nemají dostatečný sociální kontakt a možnosti pro vytváření vztahů a budování sociálního povědomí, což se odráží na pozdějším hovoření. (Vágnerová, 2012) Společnost ovlivňuje významně život dítěte. Rozvíjí takové vlastnosti a kompetence, které považuje za důležité a naopak potlačuje ty, které jsou z jejího hlediska nežádoucí. Jedinec ovšem není jen pasivním objektem, ale aktivním činitelem této interakce. Dítě je od počátku života ovlivňováno různými sociálními skupinami, k nimž náleží. Působení každé z nich je něčím specifické. V dětském věku je to na prvním místě rodina jako primární skupina ovlivňující jedince po celý jeho život. Dále také škola, školní třída, spolužáci, vrstevnická skupina. Dítě si ve skupině osvojuje normy a pravidla chování, učí se přijímat určité role, jejichž obsah, vymezený požadova-

ným chováním, musí pochopit, a podle těchto požadavků se chovat. Musí se naučit regulovat svoje projevy a osvojit si určité žádoucí návyky. Důležitou součástí socializačního vývoje je přejímání rolí. Sociální role modifikují psychický vývoj svého nositele. Každá role podporuje rozvoj určitých vlastností, schopností a dovedností. Různé role jako např. role dítěte, sourozence, kamaráda, žáka, spolužáka atd. jsou nějakým způsobem vždy integrovány v sebepojetí jedince. Každá role má pro člověka určitý význam, je nějak hodnocena. Role školáka je první významnou institucionální rolí, dítě se stává členem společenské instituce, která na něj klade určité požadavky a vyžaduje jejich plnění. Škola umožňuje dítěti postupnou integraci do společnosti. Dospívající mají lépe vyvinuté vnímání, a to především vizuální, kdy už většinu času používají hlavně abstraktní myšlení. Langmeier a Krejčíková (2006) rozdělili hlavní pokroky, které myšlení v období adolescence přináší, do několika bodů:

- 1) schopnost pracovat s obecnějšími a abstraktnějšími pojmy, které jsou vzdálené bezprostřední smyslové zkušenosti;
- 2) při řešení problému se dospívající nespokojí s jediným řešením, ale uvažuje o možných alternativách, zkouší je a vyhodnocuje;
- 3) dokáže vytvářet domněnky, které nejsou opřeny o reálnou zkušenost (jsou pouze možné nebo fantastické);
- 4) zvládne aplikovat logické operace nezávisle na obsahu soudů. Teprve v tomto věku je dospívající schopen sledovat formu myšlenkového úsudku, aniž by se zaměřoval na jeho konkrétní obsah;
- 5) adolescent umí myslet o svém myšlení, vytvářet soudy o soudech. (Langmeier, Krejčíková, 2006)

Vztah k dospělým lidem je charakteristický zvýšenou kritičností. Ta se projevuje obzvláště ve vztahu k autoritám, které dříve uznávaly, např. k rodičům, učitelům a vychovatelům. Jejich vlastnosti jsou pubescenty hodnoceny přísněji než dříve. (Pávková a kol., 2008, s. 96) Chtějí, aby s nimi dospělí jednali jako rovný s rovným. Někdy však tento požadavek samy znemožňují svým chováním projevujícím se fluktuací mezi rozpaky a přílišným sebevědomím. (Pávková a kol., 2008, s. 96) Říčan (2006) upozorňuje na fakt, že nastává v tomto období ještě jeden důležitý krok. „Někdy se tvrdí, že adolescenta čeká ještě jeden kopernikovský obrat: pochopení, že není středem světa, což v tomto případě znamená, že není středem pozornosti všech lidí kolem sebe. Dospívající mívá totiž dojem, že všichni v jeho okolí stále pozorují jeho zevnějšek, všímají si jeho chování, sledují jeho výkony.“

(Říčan, 2006) Typickým znakem mnoha mladistvých mužů v institucionálních zařízeních je osobnostní nezralost, která se projevuje např. v partnerských vztazích (neselektivní výběr partnera, předčasná sexuální zkušenost, fixace na rizikové skupiny). Mladiství muži umístění ve výchovném ústavu mohou vykazovat nižší míru samostatnosti, často nemají vytvořené potřebné pracovní návyky a pozitivní postoje k práci a vzdělávání, vykazují nižší míru finanční gramotnosti, tj. obtížně vycházejí s finančními prostředky, vykazují opoziční chování, mají vyšší tendenci nerespektovat a záměrně porušovat normy atd. Absence potřebného sociálního zázemí se negativně projevuje v socializaci. Matějček, Bubleová, Kovařík (1997) uvádějí nízkou společenskou kompetenci a nízký skóre sociální integrace.

Emocionální vývoj dospívajících

V průběhu adolescence se jedinec vyvíjí i v emocionální oblasti. V tomto období by mělo dojít ke stabilitě citů. Emocionální vývoj není izolovaný, ale probíhá současně se sociálním vývojem a budováním identity, morálním vývojem, intelektuálním či tělesným vývojem. Emoční labilitu, časté a výrazné změny nálad, a to především na negativní úrovni zvýrazňují především Langmeier s Krejčířovou (2006). Dále upozorňují na impulzivitu jednání a rozhodování, dospívající si často neuvědomují následky svého chování a jednají zbrkle a rychle. Jejich reakce jsou nepředvídatelné a nestálé. Emocionální vývoj je velmi důležitý pro utvoření osobnostních rysů jedince. Dospívající často prožívají emoční egocentrismus, což znamená, že jsou přesvědčeni o tom, že nikdo nemůže prožívat tak silné interní prožitky jako oni sami. Emoční projevy⁹⁰ mohou být v tomto věku nápadnější a méně přiměřené. Citové prožitky mohou být velmi intenzivní, ale za to jsou krátkodobé a proměnlivé. V tomto věku jedinci nechtějí své city sdělovat svému okolí. Někdy ani sami ve svých citech nemají příliš jasno nebo je neumí ještě správně verbalizovat. (Vágnerová, 2005, s. 340-342) Vždy záleží na individuálních vlastnostech jedince, rovněž na způsobu a stylu výchovy, a v neposlední řadě nás ovlivňují také kulturní a sociální faktory. (Macek, 1999) Dochází ke střídání různých protipólů citových reakcí a stavů. (Čačka, 2000) Citové prožívání dospívajících je velmi intenzivní a autentické a právě tyto emocionální zážitky pomá-

⁹⁰ Emoce, toto slovo je možné ztotožňovat, nebo i nahrazovat slovem cit. Tímto pojmem označujeme prožívání různých stavů, jako například radost, smutek, hněv, nenávisť, strach atd. Psychologické vymezení pojmu emoce je velmi obtížné. Citové zážitky se v adolescenci více odlišují, přibývá více druhů různých a vyšších citů. V časně adolescenci se projevuje zvýšená emoční labilita. To souvisí převážně s hormonálními změnami, zvýšenou mírou sebereflexe a egocentrismem. Vysoká přecitlivělost a náladovost postupně mizí ve střední či pozdní adolescenci.

hají k poznání sebe samého. Dospívající je už schopný svoje pocity interpretovat a rozumět jim. Změna emočního prožívání se projevuje výkyvy v chování, větší impulzivitou a nedostatečným sebeovládáním. Pubescent se více zaměřuje na své pocity, stává se uzavřenějším a vztahovačnějším vzhledem ke svému okolí. (Vágnerová, 2005) Přitom psychický vývoj je spojen s vývojem biologickým a sociálním. Mezi **vnitřní podmínky**, které ovlivňují vývoj dítěte, patří podmínky biologické, psychické procesy a stavy a psychické vlastnosti. K biologickým je řazena dědičná výbava, genová výbava, vrozená výbava a výbava konstituční. (Čáp, Mareš, 2007) Mezi **vnější podmínky** působící na vývoj dítěte patří zejména rodina, vrstevníci, jednotlivci a skupiny, škola a školní třída, lokalita, národnostní a jiné skupiny, životní prostředí, zprostředkování vlivů širšího prostředí nejbližším prostředím dítěte. Podrobněji se problematikou kognitivního vývoje zabývá Vágnerová. (2005) V oblasti kognitivní je výrazný rozvoj abstraktního myšlení. Podle Macka (1999) adolescenti myšlenkově experimentují s pojmy z oblasti fyzikálního světa, z oblasti sociální, morální, filozofické, duchovní atd. Dospívající také myslí rychleji, originálněji, přímočařeji a spolehlivěji. Na druhou stranu ale také budou adolescentovy úsudky ukvapenější. Z hlediska emocionálního vývoje je adolescence poměrně dlouhé období. Její projevy bývají v jednotlivých etapách různé. Zařazujeme do něj **sebepojetí, sebepoznávání a sebehodnocení**. **Sebepojetí** je utváření obrazu k sobě samému. Utváření sebepojetí ovlivňuje úzce ego. Každý dospívající vidí obraz sebe samého a vytvoří si obraz toho, jak by mohl vypadat. Pokud je v této vizi velký rozdíl dojde k oslabení ega, což má za důsledek sebepodceňování. (Šmajsová Buchtová, 2001) **Sebepoznávání** vyhraňuje a zvyšuje rozhled v oblasti mravů, postojů a názorů. Emoce se utvářejí jako reakce na vnímání situací, které mohou zranit, nebo při nich dosáhneme určitých úspěchů. To má blízkou spojitost s kolísavostí sebehodnocení. (Vašutová, 2005) **Sebehodnocením** posuzujeme, a oceňujeme své vlastní já. Utváříme si obraz, který vykresluje spokojenost či nespokojenost se sebou samým. Hlavní roli zde hraje sebeúcta, naplnění hodnot, postojů k životu a osobní morálka člověka. (Šmajsová Buchtová, 2001) Přijatelné sebehodnocení může být způsobem k sebezdokonalování. (Vašutová, 2005) Typické pro toto období je přehnaná vztahovačnost, přecitlivělost, hostilita, agresivita, impulzivnost, náchylnost k rizikovému chování a psychopatologickým procesům. (Thorová, 2015, s. 433) „Mezi hlavní vývojové úkoly období dospívání patří zejména uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a na druhé straně navazování diferencovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví.“ (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 149) Hormonální proměny stimulují změny v citovém

prožívání. Pro toto období je typické časté kolísání emočního ladění. Dochází k obohacování citů také po kvalitativní stránce, především jedná-li se o city lásky, estetického a morálního citění. City se obohacují vlivem poznání, větších životních zkušeností jedince a celkového většího rozhledu. U adolescenta se projevují také významné změny v oblasti erotických citů. Dochází k touze po milostném vztahu, po sblížení s milovanou osobou a po opěťované lásce. (Kuric, 2001) Pokud je institucionální mládež označovaná za agresivní a delikventní, je tím více odtlačovaná na okraj společnosti a negativně to působí na jejich psychiku. Celkově mládež z ústavů vykazuje mnohem větší problémy v chování i v emocích na rozdíl od adolescentů žijících v rodinách. (Erol, Simsek, Münir, 2011) Zájmy a potřeby jedince se ustalují, prohlubuje se pochopení pro vyšší city. Utváří se vyhraněný až nekompromisní smysl pro pravdu, svobodu, spravedlnost, čest či právo. Dochází k usilování o vlastní názor, objevují se již vážnější úvahy o budoucnosti. (Dovalil, 2002) Nízká frustrační tolerance, přecitlivělost a proměnlivost nálad dospívajících přispívá ke vzniku konfliktu. (Vágnerová, 2012, s. 391)

Kazuistika dospívajícího chlapce Jeremiáše

Takovou situaci ilustruje kazuistika dospívajícího chlapce Jeremiáše, na jehož adolescentní krizi je patrna souhra několika nešťastných faktorů:

- ✓ *chronicky selhávající výchovné zázemí,*
- ✓ *chybění hodnotových citových vazeb ve vlastní generační skupině,*
- ✓ *nedostatek kvalitních zájmů i smysluplných perspektiv.*

Jeremiáš, 17 let, původně chlapec prvního ročníku automobilní střední školy; neurotické reakce v zátěžové situaci, rodinné problémy, nespokojenost se zvoleným oborem, citové zklamání. V 17 letech umístěn do výchovného ústavu. Nyní zařazen v oboru lesnické práce ve výchovném ústavu.

Intelektové schopnosti v pásmu slabšího průměru. Původní obor automechanik si vybral proto, že to měl z domova blízko, na učební obor s maturitou neměl odpovídající prospěch. Na základní škole měl trojky, čtverky. Postupem času nastaly výrazné problémy s chováním. Koničky ani vážnější záliby neměl. Líbí se mu moderní hudba. Známosti závadné party. První sexuální styk v šestnácti letech. Silný kuřák. Poživatel alkoholu. Silná zkušenost s návykovými látkami.

Jeremiáš je starší ze dvou sourozenců. Mladší sestra navštěvuje základní školu. Jeremiáš pochází z dysfunkční, rozvedené rodiny. Vyrůstal s matkou. Mužský vzor mu ve výchově

chyběl. Otec 45 let, řidič kamionu. O chlapce neprojevoval zájem od jeho osmi let. Matka, 43 let, pouze příležitostné zaměstnání, poslední zaměstnání jako uklízečka v nemocnici. Má značné potíže s alkoholem. V opilosti vulgární, agresivní. Před rokem si matka našla nového, již několikátého partnera. Jeremiáš partnera matky nepřijal. Nemá ho rád. Proto začal trávit volný čas mimo domov, vracel se pozdě v noci domů, začal přespávat i mimo domov.

Nutno podotknout, že takto bouřlivý emancipační kvas je patrný zejména tam, kde jsou dřívější vztahy s rodiči vnímány jako neuspokojivé, nebo dokonce vadné. Ohrožující může být jak zavrhuující a trestající autoritářská výchova, kterou už dále nechtěl snášet, tak i přesprávaní pečující, veškeré aktivity převažující rodičovská obětavost, jež jsou něžnou tyranii, nepřipouští vlastní cestu.

Ti, kteří dosud vyrůstali v hyperprotektivním prostředí, mezi svými vrstevníky, najednou cítí, že nedokážou samostatně řešit běžné situace. Vyděsí se důsledků možné svobody, a buď se zavalení úzkostí zakroučí zpět do pohlcující rodinné náruče, nebo hledají náhradní postavy s obdobnou sebejistou suverenitou, jaká jim po celé dětství vnukala, konejší pocit. Pokud k odchodu z komunity vynuceně nedojde rozkazem strany, vyloučením apod., zjistíme, že jedinec postrádající velkou matku vstoupí záhy do jiné vlivné společenské struktury či organizaci, která propůjčí jeho životu jistotu a nový smysl. Tato na první pohled výhodná strategie má však svou temnou odvrácenou tvář. Poslušná, ale i furiantsky odbojná konformita s vlivnou autoritou, může být zdrojem určitého blahobytného pohodlí, nechrání však před důsledky vytěsněných osobních konfliktů.

Jiní se stávají rebely bez příčiny, a ve střetech s oficiálními představiteli společnosti testují, které normy jsou platné, kam až je možno beztrestně zajít a kde jsou konečné limity nově ochutnávané svobodné vůle. V bolestném údivu pak shledávají, že cizí lidé nejsou tak nebenevolentní jak jejich vlastní rodina, ba ještě hůře.

Dospívání, dozrávání a formativní působení v jejich průběhu se výchova převrací v sebevýchovu, otevírá rovněž porozumění k dosažené míře svobody. Ta je vyměřena jak pro každého jednotlivce, tak i pro celé společenství především podle toho, jak obtížné překážky již dokážou zdolávat, jakou námahu podstoupí a vydrží, aby bylo dosaženo nejen vyšších možností života, ale bylo pravděpodobné tyto zisky i udržet.

Naplnění životních aspirací bývá lehce projasňováno všude tam, kde se každý žene za exotickými zážitky a prožitky sebe samého a chce za ně zaplatit co nejmenší daň.

Zdroj: (vlastní zpracování, případová studie, 2019)

PŘÍLOHA P III: TABULKA SKUPINY RIZIK SPOJENÝCH S VÝVOJEM DÍTĚTE DO DOSPĚLOSTI

Skupiny rizik spojených s vývojem dítěte do dospělosti	
RIZIKA spojená s OSOBNOSTÍ dítěte	
NEMOC	nedonošenost, nízká porodní váha, postižení, nemoc, prenatální postižení mozku, porodní úraz, chronické onemocnění
INTELEKT	nízká inteligence, obtížný temperament, hyperaktivita – narušené chování, impulzivita
SOCIÁLNÍ DEFICIT	slabé vazby, malá schopnost řešit problémy, malé sociální dovednosti
DISPOZICE K PORUŠE OSOBNOSTI ⁹¹	obdiv k násilí, nízká sebeúcta, nedostatek empatie, egocentrismus
EMOCE	absence klíčové osoby, život v institucionální péči
RIZIKA spojená s RODINOU dítěte	
STRUKTURA	rodinná konstelace – neúplná, početná rodina, nepřítomnost otce, nezletilá matka, dlouhodobá nezaměstnanost rodičů
NARUŠENÍ	narušené rodinné prostředí – manželské spory, rodinné násilí a disharmonie, negativní interakce s okolím, sociální izolace, psychiatrická onemocnění (mj. deprese)
VZOR	kriminalita, antisociální chování, zneužívání návykových látek
VÝCHOVNÝ STYL	nedostatečné vedení a kontrolování dítěte, proměnlivé, vyžadování kázně, odmítání dítěte, týrání, nedostatek přívětivosti a zájmu, malé zapojení do aktivit dítěte, zanedbávání
RIZIKA spojená se SPOLEČNOSTÍ	
PODMÍNKY	socioekonomické znevýhodnění, hustota zalidnění a životní podmínky, městská část
NORMA	násilí a kriminální činnost v okolí, přijímání násilí jako akceptovatelnou formu reakce na frustraci
DEFICIT	kulturní normy, znázornění násilí v médiích, nedostatek podpůrných služeb
ŽIVOTNÍ SITUACE	obchodování s dětmi, válečné konflikty
RIZIKA spojená se ŠKOLOU	
ŠKOLA	školní neúspěch, nepřiměřené nároky, pozice „outsidera“, nedostatek příležitostí k učení, slabá vazba na školu, nevhodné kázeňské prostředky, zaměření na chybu a nevyhovující kázeň, škodlivá vrstevnická skupina, přijetí agrese jako normy, šikanování, odmítání vrstevníky, sociální izolace

Zdroj: Walker, Severson 2002, a Vojtová 2008

⁹¹ Porucha osobnosti dříve nazývaná jako psychopatie.

PŘÍLOHA P IV: SCÉNÁŘ ROZHOVORU PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA

1. Můžete popsat, jak jsou klienti Vašeho VÚ připravováni na odchod z VÚ? Popište prosím, jak tato příprava probíhá?
2. Co v jejich přípravě považujete za prioritní? Na které oblasti kladete při přípravě klientů na odchod z VÚ důraz? Popište, jak klienty v těchto oblastech připravujete?
3. Co se podle Vás v přípravě klientů na odchod z VÚ daří?
4. Co by se mělo dělat jinak? Co byste v rámci přípravy změnil/a?
5. Jak jsou podle Vás Vaši klienti připraveni na samostatný život mimo VÚ?
6. Je tu ještě něco, co byste rád/a ještě dodal/a?

PŘÍLOHA P V: SCÉNÁŘ ROZHOVORU MLADISTVÉHO MUŽE

1. Můžeš popsat, jak jsi připravován na odchod z VÚ? Popiš prosím, jak tato příprava probíhá?
2. Co v tvé přípravě považuješ za důležité? Na které oblasti se při přípravě na odchod z VÚ zaměřuješ? Popiš, jak se v těchto oblastech připravuješ?
3. Co se podle tebe v přípravě na odchod z VÚ daří?
4. Co by se mělo dělat jinak? Co bys v rámci přípravy změnil?
5. Zhodnot', jak se cítíš být připraven na samostatný život mimo VÚ?
6. Je tu ještě něco, co bys rád ještě dodal?

PŘÍLOHA P VI: INFORMOVANÝ SOUHLAS ŘEDITELE ZAŘÍZENÍ

UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

Mgr. I
ředitel
Výchovný ústav a střední škola

Střílky

Žádost o spolupráci na výzkumném šetření a informovaný souhlas

Vážený pane řediteli.

Dovoluji si Vás oslovit v souvislosti s výzkumným šetřením v institucionálním prostředí a obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumném projektu, a požádat Vás o informovaný souhlas s realizací výzkumného šetření ve Výchovném ústavu Dřevohostice.

Výzkumná šetření budou zpracována v rigorózní práci výzkumníka, řešitele práce Mgr. Hany Pavezkové, DiS. Získaná data z výzkumné studie budou zpracována a bezpečně uchována v anonymní podobě. Budou publikována pouze v rigorózní práci, příp. v databázi Národního ústavu pro vzdělávání, event. odborných časopisech. Národní ústav pro vzdělávání za účelem podpory rozvoje odborníků v náhradní výchovné péči vytvořil základní databázi odborných prací zaměřené na témata a týkající se problematiky v oblasti náhradní výchovné péče v České republice. Výzkumné šetření bude realizováno studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Fakultou humanitních studií Mgr. Hanou Pavezkovou, DiS. Rádi bychom, aby i tato naše práce byla k dispozici odborníkům v oblasti náhradní výchovné péče. Doufáme, že tímto krokem přispějeme ke zvyšování profesionalizace odborných pracovníků v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a k vytváření podkladů pro tvorbu koncepcí a legislativních úprav v oblasti náhradní výchovné péče.

Jako zásadní pro potřeby tohoto výzkumu vnímáme ochranu osobních údajů zkoumaných subjektů. Dle Švaříčka a Šedové (2007, s. 43) je třeba zvažovat důsledky výzkumného šetření, zejména uveřejnění závěrů, především pak u každého kvalitativního výzkumného šetření, kterým je zkoumán člověk a jeho působení. Ve výzkumu dbáme na etickou stránku výzkumu, která je v kvalitativním výzkumu nutná. Z etických důvodů a především z důvodů zachování anonymity budou informanti vedeni pod čísly. Nebudou tedy užívány bližší specifikace ani jména informantů. S informacemi

UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

budeme zacházet diskrétně. Výzkum bude probíhat v souladu se zákonem nařízení GDPR. Během výzkumu nebudou pořízeny žádné videozáznamy. Zvolili jsme kvalitativní výzkumnou strategii za využití přístupu případové studie organizace, práce bude tvořena pomocí triangulace (tj. osobních kazuistik, analýzou vnitřních dokumentů, rozhovory s pedagogickými pracovníky a rozhovory s mladistvými muži, tedy chlapci z Vašeho zařízení).

Velmi Vám děkuji za Vaši vstřícnost a ochotu.

S pozdravem

Mgr. Hana Pavezková, DiS.

Mgr. Hana Pavezková, DiS., , mobil: , email:

INFORMOVANÝ SOUHLAS s účastí na výzkumu

Informovaný souhlas je podepsán v rámci zpracování rigorózní práce: Přípravenost mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do samostatného života, jehož cílem je porozumět a popsat, jak pedagogičtí pracovníci výchovného ústavu a mladiství muži žijící v jednom konkrétním výchovném ústavu interpretují přípravu a připravenost na život v přirozeném sociálním prostředí po ukončení ústavní výchovy (v jednotlivých oblastech života) v České republice. Výzkum je prováděn studentkou FHS UTB Zlín. V rámci výzkumu budou provedeny rozhovory, které budou nahrávány na zařízení MP3, přepsány do podoby textu, anonymizovány¹ a nahrávky následně smazány. K přepsaným rozhovorům bude mít přístup jen výzkumník, řešitel práce. Dále bude využito pozorování, přístup k analýze dokumentů vybrané dokumentace (nebudou pořízeny žádné kopie), publikováním práce a jejich součástí. Vaše účast na výzkumu je dobrovolná a můžete ji kdykoliv během dotazování vzít zpět.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném tématu zpracování rigorózní práce. Výzkumnice projektu mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na projektu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba (nebo zákonný zástupce) a druhý řešitel projektu.

Jméno, příjmení a podpis: Mgr. _____, ředitel, Výchovný ústav a střední škola,

Svým podpisem souhlasím se svou účastí na výzkumu.

_____ dne: _____ Mgr. _____ (podpis)

Jméno, příjmení a podpis výzkumníka, řešitele projektu: Mgr. Hana Pavezková, DiS.

Střilky dne: _____ Mgr. Hana Pavezková, DiS. _____ (podpis)

¹ Nikde nebude uvedeno Vaše jméno, jméno zařízení, jména osob či organizace, která v rámci rozhovoru zmíníte.

PŘÍLOHA P VII: ZÁZNAMOVÝ ARCH K ROZHOVORU PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA

ZÁZNAMOVÝ ARCH K ROZHOVORU s pedagogickým pracovníkem č. _____

Sociodemografické charakteristiky informanta		
Pohlaví: <input type="checkbox"/> Žena <input type="checkbox"/> Muž	Současný věk (v letech):	Nejvyšší dosažené vzdělání: <input type="checkbox"/> Základní <input type="checkbox"/> Střední s výučním listem <input type="checkbox"/> Střední s maturitou <input type="checkbox"/> Vysokoškolské
Vystudovaný obor:	Pracovní pozice:	Délka praxe v zařízení:

Okruhy otázek do rozhovoru:

PŘÍLOHA P VIII: ZÁZNAMOVÝ ARCH K ROZHOVORU MLADISTVÉHO MUŽE

ZÁZNAMOVÝ ARCH K ROZHOVORU s mladistvým mužem č. _____

Sociodemografické charakteristiky informanta		
Studovaný obor: <input type="checkbox"/> Stavební práce <input type="checkbox"/> Strojírenské práce <input type="checkbox"/> Cukrářské práce	Vykonání závěrečných zkoušek: <input type="checkbox"/> úspěšné <input type="checkbox"/> neúspěšné	Současná výchovná skupina:
V péči: <input type="checkbox"/> Otce <input type="checkbox"/> Matky	Dosažený věk (v letech):	Doba pobytu ve výchovném ústavu:

Okruhy otázek do rozhovoru:

PŘÍLOHA P IX: PŘEPIS ROZHOVORU PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA IP1

B: „Takže pane IP1 můžeme začít?“

IP1: „Ano. Můžete.“

B: „Takže, pane IP1, jmenuji se Hana Pavezková a v současné době, jak už asi jistě víte, nebo jste slyšel, si dodělávám malý doktorát a píšu rigorózní práci. Ve svém studijním oboru sociální pedagogika pokračuji i nadále na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, na Fakultě humanitních studií. Ve své rigorózní práci se zabývám připraveností mladistvých mužů na odchod z výchovného ústavu do samostatného života. Zaměřuji se na čtyři oblasti. A to vzdělání, zaměstnání, bydlení a vazby, kontakty s rodinou. Jak jsou chlapci v těchto oblastech připraveni na odchod z pastáku. Jak to vnímají kluci, a jak to vnímáte také Vy, pedagogičtí pracovníci. Jaký je Váš pohled, názor. Jak Vy v daných oblastech kluky připravujete.“

IP1: „Paní Pavezková, já Vám moc fandím.“

B: „Jejda, pane IP1 moc Vám děkuji. No, snad mi to vyjde. Snad se mi to podaří. Přála bych si to dodělat. Už kvůli mé rodině, mým dětem, které tím nesmírně trpí. Šídím je, časově, víte. I když se přiznám, jsem už vážně moc vyšřavená a nevím, nevím, jestli se mi podaří práci dokončit a získat titul PhDr.“

IP1: „Ále, paní Pavezková, Vy to zvládnete. Já Vám věřím. (zavření očí, pokývnutí hlavou). To zvládnete. Uvidíte. Musíte mi pak zavolat, nebo se za mnou stavit a povykládat.“

B: „To určitě, pane IP1, pokud se mi to podaří, přijedu Vás osobně navštívit. Tak, ale teď jsem Vám chtěla ještě říct, že pokud bude pro Vás nějaká oblast nepříjemná a nebudete se k ní chtít vyjadřovat, nemusíte mi na danou otázku odpovídat. Ano?“

IP1: „Ano.“ (kývnutí hlavou)

B: „Pane IP1, abych to měla oficiální a abych měla doložen i Váš souhlas, musím se Vás zeptat, zda souhlasíte s poskytnutím rozhovoru a zda souhlasíte s tím, že tento rozhovor bude nahráván?“

IP1: „Ano, souhlasím.“

B: „Děkuji moc.“ (smích)

B: „Pane IP1, chtěla bych Vás ujistit, že Vaše anonymita bude zachována. Získané informace od Vás pokládám za důvěrné a budou sloužit výhradně jen pro účely vypracování mé rigorózní práce. Nebudou tedy nikde jinde využity. Vaše jméno nebude nikde figurovat.“

Budete pod označením IP a číslo. A také nikde nezazní jméno, název daného zařízení, ze kterého jste a ve kterém byl tento výzkum realizován. Tak se nemusíte ničeho obávat.“

IP1: *„Dobře. Rozumím. Děkuji, paní Pavezková.“*

B: *„Děkuji. Chtěla jsem se Vás zeptat, jak vnímáte připravenost kluků na jejich přípravu na odchod ze zařízení na jejich samostatný život, co se týká v oblasti bydlení?“*

IP1: *„No, já se domnívám, že jak z našeho zařízení, tak i z ostatních institucí vystupují ti mladí lidé naprosto nepřipravení. Někdy to působí tak, že to zařízení je jakoby kontraproduktivní tím, že tomu dítěti od jeho nejnižšího věku poskytuje takový téměř luxus a jakmile nás opustí nebo jakmile opustí tyto instituce tak ten luxus ztrácí a následně si všechno to, co jsme mu poskytovali, opatřuje jiným způsobem a myslím si, že tohleto je vede k tomu způsobu života krádeží a tak dále a tak dále.“*

B: *„Jakým způsobem jsou ti kluci tady v zařízení připraveni na to budoucí povolání? Co se s nima všechno dělá? Co vychovatelé, učitelé, co personál, zařízení dělá s chlapci v oblasti bydlení, připravenosti?“*

IP1: *„V jednotlivých učebních předmětech ve škole, co se týká oboru učitelů, tak tam se chlapci teoreticky připravují na to, jak budou v budoucnosti zacházet s penězi, co všechno je nutné platit, jaké jsou všechny náklady spojené s bydlením a na straně vychovatelů je totéž, ale ještě je to zmocněno tím, že mají možnost si to bydlení vyzkoušet a vidět, jaký je rozdíl mezi bydlením po nějakém způsobu jako jsou třeba ubytovny, jak se bydlí na ubytovnách, jak se bydlí v rodinném domě, jak se bydlí v bytě, toto všechno jim konkrétně ústav umožňuje.“*

B: *„Jakým způsobem?“*

IP1: *„No, způsobem tím, že mají možnost si to vyzkoušet jak na té skupině, které říkáme „předvýstupní skupina“ nebo na skupině, které říkáme „zvýhodněná skupina“ anebo si to můžou vyzkoušet úplně samostatně na tzv. chráněném bydlení.“*

B: *„Mají možnost si to vyzkoušet úplně všichni chlapci?“*

IP1: *„Úplně všichni chlapci to nemají možnost si to vyzkoušet, protože k tomu musí dospět jako věkem, například by si mohli vyzkoušet třeba to chráněné bydlení, ale na to, aby si vyzkoušeli první skupinu, které říkáme zvýhodněná rodinná anebo předvýstupní, tak tam mají možnost téměř všichni.“*

B: *„To znamená, že když kluci odejdou ze zařízení, tak všichni chlapci, co odcházejí ze zařízení tak mají možnost nebo si prošli první rodinnou skupinou nebo domečkem?“*

IP1: „Ne, to ne, to tak není, protože tady toto vyzkoušet si je samozřejmě postaveno na tom, jestli si takovou jako výhodu, takové to zkoušení, žítí v těch skupinách, které jsou jakoby lépe vybaveny, tak zase záleží na jeho chování. Je to z důvodu toho, že pokud je ten chlapec agresivní, ničí nábytek a tak dále a tak dál, tak nemůže být na skupině, která je vybavena, protože škody, které způsobí, tak nikdy nezaplátí.“

B: „A co, promiňte, pokračujte.“

IP1: „Snažíme se shánět i zdarma vstupné. Před měsícem jsme byli s klukama v divadle. Jezdíme plavat, navštěvujeme různé výstavy, teďka pojedeme zase do divadla, byli na hradě, V létě často jezdíme na koupaliště. V zimě jezdíme do aqvaparků, jezdíme hrát bowling, na zimní stadion jezdíme bruslit, hrát hokej, no a tak.“

B: „A jaká je pomoc ze strany výchovného ústavu?“

IP1: „Pomoc ze strany zařízení skýtá nabídku možnosti dalšího bydlení, zprostředkování kontaktů na úřady, instituce, hledání na internetu.“

B: „A když chlapci odcházejí ze zařízení, zajišťuje jim zařízení bydlení?“

IP1: „No, když chlapci odcházejí ze zařízení jako z výchovného ústavu, tak i ve všech ostatních institucionálních zařízeních a jiné výchovné ústavy, tak ten chlapec, který je s ústavní výchovou, má nárok na nějakou částku nebo na vybavení v hodnotě nějaké částky, dneska nevím přesně, jak ta částka je vysoká, v minulosti, co já si ještě pamatuju před x lety to bylo nějakých sedm a půl tisíce tuším a praxe byla taková, že v dětských domovech nebo v nějakých internátních zařízeních se tomu chlapci nakoupili peřiny, talířky, vařič a nějakých pár kastrólků, tady ve výchovném ústavu se to řeší kapánek jinak, možná je to i lepší, že ten chlapec, pokud nemá žádné rodinné zázemí, tak se mu zajistí bydlení na první dva měsíce a ta částka, za kterou mu mělo být pořízeno to nádobí se použije na to, aby měl první dva měsíce to bydlení zaplacené.“

B: „Takže dá se říci, že všichni chlapci, co odejdou z výchovného ústavu, tak nějakým způsobem mají zajištěné bydlení?“

IP1: „Ano, pokud jsou to chlapci, kteří nemají nějaké rodinné zázemí a nemají vůbec kam, kde jít tak jim ústav zajistí tímto způsobem bydlení. Ostatní jdou do rodin, zase zpátky k rodičům nebo k babičkám.“

B: „Takže se nestává, že třeba chlapci zůstanou na ulici, jsou bezdomovci?“

IP1: „No, po těch dvou měsících co my jsme jim schopni zajistit to bydlení co se s nima potom děje, jestli si najdou práci a to bydlení, které my jsme jim zajistili si už platí ze svého to už nevím. A je možné, že někteří skončí bez bydlení a jsou někde na ulici.“

B: „Takže zařízení nesleduje další vývoj dítěte po odchodu ze zařízení?“

IP1: „Co já mám jako informace, tak zařízení jako nesleduje co se dál jako s tím dítětem po těch dvou měsících dělo.“

B: „Jaký je váš názor na to, že vlastně dítě, které bylo přivedeno z rodiny, ze závadného patologického prostředí do výchovného ústavu co se pak po ukončení ústavní výchovy vrací zpět?“

IP1: „To je dneska jak po změně zákona, kdy přestaly soudy posílat děti do diagnostických ústavů a diagnostické ústavy rozdělávaly potom děti do dětských domovů a výchovných ústavů. Dneska je to opravdu tak, že přivedou rodiče dítě do ústavu, aniž by diagnostický ústav určil, který ústav bude tomu dítěti vyhovovat nejlépe a určí to pak někde nějaký soudce, který o tom nemá vůbec žádnou podvědomu a pokud to dítě tím ústavem projde ať je to ústav nebo dětský domov a ta rodina je aspoň trošku schopná, aby to dítě nějakým způsobem, i když třeba jenom tím minimálním způsobem může mít, tak si myslím, že to dítě do rodiny patří.“

B: „Teď bych se vás zeptala, jak vy vnímáte připravenost kluků na odchod z ústavu do samostatného života v oblasti zaměstnání?“

IP1: „To je taková kapitola sama pro sebe. Já jsem sedm let pracoval ve stavebnictví a za těch sedm let jsme v té firmě, která měla 285 zaměstnanců nepřijali nikdy žádného vyučenice. Ani z odborného, specializovaného učiliště. Takže když se na to podívám z tohoto úhlu pohledu, tak ti kluci, kteří jsou tady vyučení v té kategorii B, tak šanci najít zaměstnání mají velmi malou. Pravda je ta, že dneska v situaci, kdy je nezaměstnanost na nějakých dvou a půl procentech, tak se o každého zaměstnance všichni zaměstnavatelé bijí, nicméně to nemusí trvat věčně a protože ještě jakýmsi způsobem mám z toho stavebnictví kontakty s lidma, kteří zaměstnání poskytují a taky krouží hlavou a říkají si, co nám to proboha posíláte.“

B: „Jakou vy máte praxi tady ve školském zařízení? Délku praxe?“

IP1: „Dvacet osm let jsem pracoval ve speciální nebo ve zvláštní škole v Bystřici pod Hostýnem. Tam byli velmi postižené děti od osmi do devatenácti a pak jsem si na dvacet let odpočinul a byl jsem ve výchovném ústavu devatenáct let.“

B: „Jak zařízení se snaží zajistit chlapcům zaměstnání? Když chlapci odejdou ze zařízení v době zletilosti mají zařízení zaměstnání? Hledají si ho sami chlapci nebo to dělají pracovníci zařízení?“

IP1: „Chlapci odcházejí a ti, kteří mají zájem tak už předtím odchodem do běžného života si hledají pomocí internetu potenciální zaměstnavatele, při výuce jsou k tomu vedeni, mají návod jak postupovat, jak psát životopis, jak psát žádost o práci, jak jednat s budoucím zaměstnavatelem, toto s nimi cvičí jak učitelé, tak vychovatelé. Pokud se tomu chlapci daří, tak potom je mu z výchovného ústavu umožněno navštívit budoucího zaměstnavatele, udělat nějaké konkurzní řízení. Pokud chlapec o práci nejeví zájem si ji hledat, tak zase ze strany školy nebo víceméně o toto se starají vychovatelé tak tito vychovatelé se snaží tomu chlapci všemožně pomoci a práci mu najít, ale obvykle se to neseťkává s nějakým úspěchem.“

B: „To znamená, že vlastně chlapci odcházejí ze zařízení, tak nemají žádného zaměstnavatele?“

IP1: „Myslím, že ve velkém množství ne.“

B: „Jak ještě probíhá ta příprava nebo ta připravenost tady v té oblasti zaměstnání ohledně kluků? Třeba prakticky?“

IP1: „No, chlapci jsou ve výchovném ústavu, mají svoje učební obory – cukrář, strojař, zámečnick a dělník, vlastně zedník a tady v těch učebních oborech jsou vlastně připravováni na svoji budoucí profesi, ale musím podotknout, že jsou to zedník, cukrář, strojař, zámečnick a všechno jsou to profese pomocné, není to výuční list, cukrář se vším všudy jak je na běžném učilišti a mají rozdělenou tu výuku a praxi do takových bloků a kromě teda jak my říkáme školy, kde jsou ty praktické dovednosti nebo vědomosti získávají, pak je praxe, kde se snaží mistři odborného výcviku chlapcům vštípit ty nejdůležitější pracovní návyky a potom ty pracovní dovednosti těch jednotlivých oborů stavební práce a strojírenské práce.“

B: „Jak vnímáte přípravu a připravenost kluků na odchod z výchovného ústavu do samostatného života v oblasti udržování kontaktu s rodinnými příslušníky? Nebo prostě s blízkými příbuznými, s rodinou?“

IP1: „No tak v těch teoretických předmětech ve škole něco takového jako rodinná výchova se probírá v oblasti asi občanské výuky a na předmětech Bud' občanem a jinak víceméně rodinnou výchovu provádějí vychovatelé v rámci výchov a jak rodinnou výchovu udělat, takže se to dělá tak, že se chlapci promlouvá, chlapcům se pouští nějaké videa, nějaké seriály, jak probíhá obvyčejný rodinný život.“

B: „Je to pro ně dostačující, myslíte si?“

IP1: „Já si myslím, že by to pro ně mohlo být dostačující, nicméně oni mají velmi špatné zkušenosti ze svých rodin.“

B: „Konkrétně jak špatné zkušenosti z rodin?“

IP1: „No zkušenosti tím, že nemůžeme jim tady předvádět ideální rodiny, protože oni vědí, jak to vypadá v té neideální a mnohdy jsou z toho svého prostředí, že kterého vyšli tak rozladění, že žádnou rodinu mít nechtějí.“

B: „Snaží se ještě personál jakoby pracovníci výchovného ústavu nějakým způsobem a jakým pracovat na těch vztazích? Na zlepšení těch vztahů?“

IP1: „Těch rodinných?“

B: „Těch rodinných.“

IP1: „No, myslím si, že se snaží personál na těch rodinných vztazích pracovat a zase je to jenom prostě rozmluvou, domlouváním a přesvědčováním a někdy se i daří, že chlapec si uvědomí, že ta rodina, kterou má a kterou ještě před nějakými devíti měsíci odsuzoval třeba nejhrubšíma nadávkama, tak dnes po osmi měsících se stane, že chlapec pochopí na základě aji příkladu, který vidí kolem sebe, že jakou velkou váhu a jak moc si té rodiny, kterou má váží.“

B: „Co se týká vzdělání, jak a jakým způsobem zařízení se snaží, aby chlapci měli vzdělání? Jak ti chlapci jsou motivováni?“

IP1: „Zase, přichází děti, chlapci patnáctiletí, kteří opustili základní školu, no a oni se diví, že nechcous studovat, že nemají zájem o studium a proč musí chodit do školy, když mají povinnou základní docházku splněnou. Soud stanovil, že chlapec bude v místě výchovného ústavu a pro jeho dobro, že bude vzděláván. Nicméně ti chlapci, nebo velká část těch chlapců se vzdělávat nechce a my jim vzdělání poskytujeme zcela zdarma a v luxusním prostředí, kde jsou ve třídě tři chlapci, šest chlapců na rozdíl od základních nebo středních škol běžného typu, kde je ve třídě dvacet, třicet chlapců. A totéž v té praktické výuce, kde ještě máme ve škole, ten učitel má ještě k ruce asistenta a tito dva lidé se starají o to, aby se ti čtyři nebo tři chlapci to vzdělávání přijali, nicméně ta úspěšnost je minimální.“

B: „Jaké jsou zde obory?“

IP1: „No, chlapci jsou ve výchovném ústavu, mají svoje učební obory – cukrář, strojař, zámečnick a dělník, vlastně zedník a tady v těch učebních oborech jsou vlastně připravováni na svoji budoucí profesi, ale musím podotknout, že jsou to zedník, cukrář, strojař, zámečnick a všechno jsou to profese pomocné, není to výuční list.“

B: „A tam jsou chlapci připravováni jak?“

IP1: „V jednotlivých učebních předmětech ve škole, co se týká oboru učitelů, tak tam se chlapci teoreticky připravují na to, jak budou v budoucnosti zacházet s penězi, co všechno

je nutné platit, jaké jsou všechny náklady spojené s bydlením a na straně vychovatelů je totéž, ale ještě je to zmocněno tím, že mají možnost si to bydlení vyzkoušet.“

B: *„A odborný výcvik?“*

IP1: *„Cukrář se vším všudy jak je na běžném učilišti a mají rozdělenou tu výuku a praxi do takových bloků a kromě teda jak my říkáme školy, kde jsou ty praktické dovednosti nebo vědomosti získávají, pak je praxe, kde se snaží mistři odborného výcviku chlapcům vštípit ty nejdůležitější pracovní návyky a potom ty pracovní dovednosti těch jednotlivých oborů stavební práce a strojírenské práce.“*

B: *„A jak se je snažíte motivovat?“*

IP1: *„Motivováni jsou ti chlapci, nebo nejlépe jsou motivováni ti, kteří se dali na obor vlastně dělník a pro všechny naše chlapce je největší motivace peníze a to je stejné jako u všech ostatních lidí, jakože práce pro peníze.“*

B: *„Co konkrétně Vy s těmi chlapci děláte?“*

IP1: *„Na skupině s nimi píšu domácí úkoly, zkusím je.“*

B: *„Setkáváte se s dluhovou problematikou těchto chlapců?“*

IP1: *„Dluhová problematika ano. Vznikají dluhy, protože vzhledem k tomu, že chlapci jsou bez peněz nebo ty, které si vydělají tak utratí, potom se stane, že je zadržen někde nějakým revizorem v tramvaji a dostane pokutu a pokuta a pokuta se začne někde evidovat jako dluh.“*

B: *„Pracujete tady s těma dluhama dětí?“*

IP1: *„No přijde dluh anebo jako zaměstnanci ústavu jsou seznámeni s tou situací, že přišla zaplatit dlužná částka, vychovatelé toto běžně řeší, učitelé ne. Vychovatelé samozřejmě nejprve řeší proč částka dlužná vznikla, a proč udělal to, co udělal, jaká je to pokuta, jestli je to pokuta za kouření na zastávce nebo je to pokuta za černou jízdu a potom s chlapcem je znovu rozmlouváno, přesvědčováno a pak je mu dána možnost tuto pokutu splácet, musí si sám požádat o splátkový kalendář a on pak ze svých výplat, které tady má tyto dluhy splácí.“*

B: *„S jakým dostatečným předstihem jsou chlapci připravováni na ten samostatný život?“*

IP1: *„No vzhledem k tomu, že tady máme chlapce běžně jeden a půl roku, dva roky, tak s předstihem jeden a půl roku a dvou let.“*

B: *„Takže dá se říct, jakože ta příprava na ten samostatný život chlapců trvá rok a půl až dva roky? Jakoby po celou dobu?“*

IP1: *„Myslím, že ano.“*

B: „A když se jim blíží zletilost, je tam pociťována nějaká intenzita, intenzivnost, co se týká ze strany zařízení nějaké té pomoci?“

IP1: „No, já myslím, že je, protože ti chlapci jakmile jim přichází zletilost, tak jakoby si to začali, to co se jim tady dva roky pořád jako opakuje, tak jakoby si předtím zletěním (smích) zletěním, před tou zletilostí jakoby si to začali více uvědomovat a začnou být jako takový nervózní a dopadá na ně ten stres, že naráz z toho, co všechno tady mají, že všechno skončí, že se opravdu budou starat o sebe a tím vzniká i ta zvýšená intenzita těch pedagogických pracovníků.“

B: „Hmm, ano a?“

IP1: „Setkal jsem se, i když ne přímo, ale od kolegů jsem se doslechl, že mezi námi kolegy, jsou i tací, kteří s kluky zachází neadekvátním způsobem. Při bezpečností prohlídce, jeden náš kolega donutil chlapce svléknout do trenýrek.“

B: „Dokázal byste popsat z Vaší strany tu pomoc těm chlapcům, co se týká přípravy a připravenosti na samostatný život? Co vy ze své pozice máte těm chlapcům možnost dát?“

IP1: „Tak kromě těch teoretických informací, které se tady prolínají jak ve všech výukových předmětech, tak ve všech výchovách v té odpolední činnosti, tak myslím si, jakože hlavní nebo jedním z hlavních, největších prvků je ten osobní příklad toho života, jak když ti chlapci mohou vidět, jak, jakým způsobem žiju konkrétně já anebo ostatní kolegové.“

B: „Jak to ti chlapci vidí, jak žijete?“

IP1: „No tak oni vidí, oni sledují, vidí mě, jak jsem oblečený, oni vidí mě, jak do práce docházím, oni se podivují na tom, jak to, že jsem dneska autobusem a oni se ptají při těch debatách se ptají, jak žiju, co dělám, co budu dělat odpoledne, co budu dělat v sobotu v neděli a já jim odpovím.“

B: „Takže dá se říct, že vy jste pro chlapce vzorem?“

IP1: „No rád bych byl a myslím si, že všichni pedagogičtí pracovníci by měli být pro chlapce vzorem.“

IP1: „Já chápu, že prioritou je rodina. Ale pokud my víme, že to prostředí pro kluka není vhodné, proč ho tam pouštíme? Pokud se do takové rodiny po opuštění z našeho zařízení chlapec opětovně vrátí, je to pro nás, spíše zklamáním.“

B: „Jak vnímáte celkově ten sociální systém v nastavení té přípravy a připravenosti těch kluků na odchod do samostatného života?“

IP1: „No, jak jsem už říkal je to nadstandard to, co jim tady poskytujeme a pro mnohé potom ten pád je nezvládatelný.“

IP1: „Podle mého, ne, ne, nejsou dostatečně připraveni, ve škole jo, na praxi jo, ale tak pro život po té samostatné stránce, ne.“

B: „Myslíte si, že systém je teďka dobře nastavený, pro tuto přípravu a připravenost?“

IP1: „Nemyslím si.“

B: „Co by se podle Vás mělo změnit, v čem jsou nedostatky?“

IP1: „Nedostatek je v tom, že jsou ti chlapci do svých osmnácti, devatenácti let vychováni jako v bavlnce a jak jsem o tom už říkal, ten pád to potom je, pro ně musí být hrozný.“

B: „Ještě něco Vás napadne?“

IP1: „Taky v tom vidím nějaký systém právě práce, něco navíc než nám fakt ukládá zákon, že musíme dělat. A když vlastně i ten vychovatel s těmi kluky tráví čas v takovém neformálním prostředí, mimo zařízení, při tady těch volnočasových aktivitách, tak kolikrát navážete i ten vztah mnohem lépe. Dozvíte se o tom klukovi spoustu dalších věcí a je to takové jiné.“

B: „Máte nějaké řešení, nějaký nápad?“

IP1: „To nevím, já nevím, myslím, že je to v systému jako takovým.“

B: „Kdyby byla nějaká možnost systémově udělat změnu, máte nějaké řešení, napadá vás něco? Ať už se to týká legislativy něco změnit, nějakou úpravu v zákoně?“

IP1: „No myslím, že v první řadě by mělo být vráceno zase zpátky to diagnostické zařízení, které ty chlapce nebo i děvčata rozdělovalo do zařízení podle diagnózy, kterou stanovili na diagnostickém úřadě odborníci, vyhodnotili a podle toho byly děti rozděleny do ústavů, do dětských domovů anebo byly ponechány zpátky v rodině.“

B: „Myslíte si, že existuje nějaká metodika, nějaký návod na to, jak připravovat ty kluky na samostatný život?“

IP1: „Myslím si, že ta metodika existovala, nicméně v současnosti na rozdíl od minulosti už neexistuje okresní školní metody a pedagogičtí pracovníci nejsou školeni v metodických činnostech a ve školství v současnosti působí velké množství lidí, kteří jsou nepedagogicky políbeni.“

B: „Je v tomto daném, konkrétním zařízení zpracována nějaká metodika nebo je tady nějaký vypracovaný vnitřní postup jak pracovat s chlapci, jak se jim věnovat na ten samostatný život, na odchod ze zařízení?“

IP1: „Nevím.“

B: „Víte, jak probíhá odchod chlapců ze zařízení, jak to funguje v daném zařízení?“

IP1: „No tak jen z toho pozorování, co jsem viděl, nějaký konkrétní, přesný, jestli je nějaký manuál, jak to má všechno proběhnout, to zřejmě někde vypsáno je, ale jak to přesně probíhá nevím.“

B: „Myslíte si, nebo víte nebo domníváte se, jestli při odchodu, to znamená v den zletlosti chlapců ze zařízení je jim vydána nějaká brožurka nebo nějaký letáček s takovou tou první pomocí, kde by našli nějaké základní informace? Ať už se to týká pomoci kurátora pro mládež nebo nějakých základních informací, co se týká zaměstnání, úřadu práce a podobně?“

IP1: „Nevím. O tuto problematiku se tady stará ústavní etopedka a sociální pracovníce a psychologka, ti kteří to finále toho odchodu mají úplně v rukách.“

B: „Myslíte si, že tito pracovníci daného zařízení dostatečně pracují s chlapci na odchodu, na přípravě?“

IP1: „To nemůžu posoudit.“

B: „Máte od chlapců nějakou zpětnou vazbu, že by vám chlapci někdy sdělili svoje subjektivní pocity, jak se pracovníci v zařízení o ně starají?“

IP1: „Ne, nestěžují si. Jako tak, aby si stěžovali, v tom smyslu, že jsou nějakým způsobem v tomto směru zanedbávání.“

B: „Napadá vás něco, co byste mi sám chtěl říct, co se týká tady té přípravy a připravenosti?“

IP1: „Asi ne.“

B: „Co se týká legislativy, nějakých změn nebo změn přímo v zařízení?“

IP1: „Já si myslím, že zařízení je našim, nebo výchovný ústav je špatně nastavený bodový systém.“

B: „Co to znamená, bodový systém čeho?“

IP1: „Hodnocení chování dětí.“

B: „Jak by to podle vás mělo být?“

IP1: „Nevím, jestli je to všude tak, jak je ten bodový systém tady u nás, ale myslím si to, že už jenom, že ve školním řádu je, že pedagogický pracovník má možnost přidělovat mínusové body, že to je špatný. Myslím si, že děti, nebo ti naši klienti by měli být v první řadě ohodnocovány určitou částkou bodů a ne že jim budeme nějaké body odebírat.“

B: „To znamená, že bychom měli chlapcům dávat plusové body a zůstat na stejné rovině s tím, že by se minusové body neudělovaly vůbec?“

IP1: „To znamená, že by se měli hodnotit tak, jak se hodnotí všichni ostatní. Jako všichni ostatní se hodnotí penězi a chlapci jsou ohodnoceni body. Jako nikdo vám peníze z výplaty nebere, protože jste třeba pracovala špatně jo, ale dám vám o to těch peněz míň.“

B: „A myslíte si, že motivace penězi je pro chlapce jako vhodná?“

IP1: „Nemyslím si teď jako, co se týká toho bodového hodnocení, aby se to vztahovalo na peníze a motivace penězi je v tom, jak jsme přece mluvili na těch praktických činnostech je pro ně zásadní. To jsou kluci, kteří peníze do svých já nevím čtrnácti let neviděli.“

B: „Dobrá. Tak my jsme vlastně prošli určité oblasti, to bydlení, zaměstnání, vztahy, vzdělání, dluhovou problematiku, napadá vás ještě nějaká oblast, o které jsme se nebavili nebo ke které byste vy sám chtěl něco říct?“

IP1: „Já už myslím, že stačilo.“

B: „Tak jo, já vám moc děkuju.“

IP: „Vlastně, jestli ještě můžu, tak.“

B: „No jasně, můžete, povídejte.“

IP1: „Já bych ještě chtěl něco říct stručně k analýze problému odcházejících dětí z institucionální výchovy v České republice.“

B: „No výborně, tak povídejte.“

IP1: „Je neuvěřitelné, že v České republice nyní problematika sociálně právní ochrany dětí spadá pod celkem pět ministerstev, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo školství, Ministerstvo zdravotnictví, Ministerstvo vnitra a Ministerstvo spravedlnosti. Tím pádem nemůže u nás existovat ucelená státní politika v této oblasti a roztržitost kompetencí jednotlivých institucí rozhodně neprospívá jakýmkoliv snahám o zkvalitnění systému náhradní péče o děti.“

(Pauza)

B: si vyřizoval telefonát

B: „Já se moc omlouvám, ale bylo lepší to zvednout a vyřídit, abychom měli klid.“

IP1: „Ano,“ (přikývnutí hlavy), „to je v pořádku.“

B: „Tak jsem jedno velké uchno. Poslouchám. Mluvíte zajímavě a poutavě a naprosto s Vámi souhlasím.“

IP1: „Tak těch příčin problémů nedostatečné připravenosti mladých lidí odcházejících z institucionálních zařízení pro život můžeme nalézt mnoho. Jedná se komplikovanou problematiku na kterou je možno nahlížet z mnoha úhlů a která souvisí s mnoha dalšími tématy. Pokud bych chtěl hlavní příčiny zobecnit tak se dá říci, že hlavní příčinou jsou negativní

důsledky ústavní výchovy a nedostatečná podpora státu. Zvláštní je, že se tímto problémem tento stát zabývá již více než 50 let, jak dokazuje kniha Zdeňka Pluhaře „*At' hodí kamenem*“, Československý spisovatel 1962. Výsledek je snad jen ten, že se pobyt dětí v dětských domovech a jiných výchovných zařízeních prodloužil do 26 let. Česká republika je v mezinárodním kontextu známá tím, že má trvalý problém s počtem dětí v ústavní výchově. V roce 2006 byl podíl dětí v ústavní výchově 1300 na 100 000 dětí do 17 let. Ústavní výchova je nařízena rozhodnutím soudu podle zákona o rodině pro nezletilé osoby do 18 let věku. Zákonná úprava vychází ze zákona č. 109/2002 o výkonu ústavní výchovy školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Tento zákon byl pak ještě upraven zákonem č. 308/2005. podle těchto zákonů musí být zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána. Podle těchto zákonů by mělo být tedy dítě připraveno po opuštění institucionálního zařízení na běžný a plnohodnotný život ve společnosti. Zde nastává problém, který zde hodlám stručně naznačit. Současný stav je v rozporu s platnými zákony. Podle zákona by mělo být zabráněno rozvoji negativních projevů dítěte. Ve skutečnosti nedostatečná připravenost dětí na život ve společnosti vede ke kriminalitě a další negativní činnosti jak dokumentuje výzkum prof. PhDr. Zdeňka Matějčka, PhDr. Věduny Bubleové a PhDr. Jiřího Kovaříka, který „*potvrzuje, že děti vychovávané dlouhodobě v ústavních zařízeních vykazují v pozdějším věku ve vývoji osobnosti a ve společenském uplatnění nejvíce odchylek od běžné normy.*“ Mladí lidé odcházející z ústavních zařízení se ve své drtivé většině setkají se sociálně patologickými jevy, kriminalitou, bezdomovectvím, drogovou či jinou závislostí s problémem s plněním sociálních rolí a následně s výchovou vlastních dětí, sociálním vyloučením s chudobou, nezaměstnaností potížemi sehnat odpovídající bydlení. Z výzkumu Ministerstva vnitra 2007 plyne, že během let 1995 – 2004 opustilo institucionální péči 17 454 dětí. Celkově se trestné činnosti dopustilo 9751 dětí (tj. 56%). Z celkového počtu dětí se před a během pobytu v institucionální péči dopustilo trestné činnosti pouze 3209 dětí, tj. 18% tzn., že (žádné) trestné činnosti se před a během pobytu nedopustilo 14 245 dětí, tj. 82%. Trestné činnosti až po odchodu z institucionální péče se dopustilo 8866 dětí, tj. 51% z celkového počtu, z nich do roka po odchodu spáchalo trestný čin 1681 dětí, tj. asi 10% z celkového počtu. Z výzkumu ministerstva také vyplývá fakt, že v systému péče o děti, které jsou ohroženy sociálně patologickými jevy, a o děti s kriminální zkušeností nefunguje včasná intervence. Tato intervence je uskutečňována umístěním dítěte do institucionální péče, což je považováno

váno za základní nástroj pro nápravu stavu, resocializaci dítěte, jeho rodiny a odklon dítěte od jeho případné kriminální kariéry. Je tedy na místě zvážit možnosti řešení této situace. Další statistická čísla ukazují, že z celkového počtu 17454 dětí po skončení pobytu v institucionální péči odešlo 202 do azylových zařízení a v nich se trestné činnosti dopustilo 24 dětí, 352 dětí bylo vzato do vazby nebo nastoupilo výkon trestu odnětí svobody, 28 dětí odešlo do psychiatrické léčebny. 12 308 dětí odešlo do původní rodiny a z těchto spáchalo trestný čin 7574 dětí, 5036 dětí se dopustilo trestné až po opuštění institucionální péče a z nich 4755 až po roce a později 1268 dětí odešlo do Domu na půl cesty, z nich se 492 dopustilo trestné činnosti, z toho 373 dětí začalo páchat trestnou činnost až po skončení ústavní péče, z toho počtu 18 dětí spáchalo trestný čin do roka po skončení ústavní péče, a 474 až po roce. Z dětí, které odešly do domu na půl cesty nebo do zařízení služeb sociální prevence (1268 + 202 = 1470) se dopustilo trestné činnosti 32 dětí, tj. 4%. Po jednom roce po opuštění institucionální péče 322 dětí se dopouští trestné činnosti tj. 40%. Z dětí, které odešly do svých původních rodin (12308) se dopustilo trestné činnosti do jednoho roku 1328 dětí tj. 11% a po roce pobytu u rodičů 6900 dětí tj. 56%. Z výsledků těch to výzkumů můžeme zřetelně vyčíst, že chybí následná péče. Problém starý a přetřásaný v České republice padesát let. U mnoha dětí se díky jejich umístění v institucionální péči povede jejich patologický vývoj zbrzdit, nebo dokonce zastavit a dítě prožije život v ústavu celkem poklidně a bezkonfliktně. Poté, co ústav opustí, přichází nedostatečně připraveno na normální život do zcela nepřipraveného a mnohdy i neznámého prostředí, které s ním nepočítá a ono se v tomto prostředí neumí orientovat a v němž od vyjmutí dítěte nedošlo k žádné podstatné změně k lepšímu. Toto tvrzení lze doložit údajem o 51% (8866) mladých lidí, kteří se poprvé dopustili trestné činnosti až po opuštění institucionální péče a 41% dětí začalo páchat trestnou činnost až po roce po opuštění zařízení. „Toto zjištění jednoznačně vypovídá o tom, že umístění dětí do institucionální péče v mnoha případech znamená jen jeho detenci a pouhé přerušení sociálně patologického vývoje. Tento ve stručnosti jen nastíněný problém, který má Česká republika má mnoho další aspektů, nejen kriminalitu. A jak toto řešit? Možností řešení situace je více. Dětským domovům, Diagnostickým ústavům, Výchovným ústavům by velmi pomohla celonárodní metodika a odborné školení jejich pracovníků. Ti musí v současnosti vycházet a čerpat pouze ze svých zkušeností, které jsou bohužel nedostatečné. Ve všech institucionálních zařízeních by měla být povinnost mít vlastního psychologa. Ve většině výchovných ústavů a dětských domovů chybí dostatek kvalifikovaných odborníků (psychologů, speciálních pedagogů), převažují spíše středoškolsky vzdě-

laní zaměstnanci, kteří mají kvalifikaci doplněnou pouze o pedagogické minimum. Minimální počet pracovníků s odbornou kvalifikací není stanoven v žádném zákoně a ústavní zařízení pak nemají zákonnou povinnost odborníky mít. Je třeba změnit celý legislativní rámec v pohledu na institucionální výchovu, na její cíl i na zaměstnance, kteří tuto práci provádějí. Pokud se problém nezačne co nejdříve řešit, vše se bude prohlubovat a nakonec finanční výdaje státu a kroky k nápravě budou větší a těžší, než by mohly v současné době být.“

B: „Uf. Fiha. Teda, já před Vámi, pane IP1 smekám. To je vážně mazec. Máte neskutečný přehled a Váš závěrečný výklad je přímo famózní. Je vidět, že jste člověk na pravém místě a oplýváte nesmírnou profesionalitou a bohatými zkušenostmi. Pane IP1 já Vám opravdu neskutečně, moc, moc, moc děkuji za Váš čas. Za Vaši ochotu se mnou provést tento rozhovor. Že jste měl tu chuť na dané téma hovořit. Pane IP1 moc si toho vážím. Děkuji moc.“

IP1: „Paní Pavezková, nemáte vůbec zač. Pokud je to k dobré věci, rád pomůžu. A pokud by Vaše práce měla být přínosná i veřejnosti a tak dál, no, třeba se ministerstvo chytí za nos a ledy se pohnou a začne se něco dít.“

PŘÍLOHA P X: PŘEPIS ROZHOVORU MLADISTVÉHO MUŽE IM2

B: „*Táák, můžem začít tedy?*“

IM2: „*Jo. Jo, jo. Můžem, no.*“

B: „*Tak, prosím tě, vůbec se mě nelekej, jo. Tak, jmenuji se Hana Pavezková a v současné době si dodělávám malý doktorát a píšu rigorózní práci na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, na Fakultě humanitních studií, kde studuji obor sociální pedagogika.*“

IM2: „*Vy jste tedy studentka?*“

B: „*No, jo, taková už přerostlá studentka.*“ (smích)

B: „*Ve své rigorózní práci se zaměřuji na Vás, kluky z výchovného ústavu. Zabývám se tím, jak jste Vy kluci připraveni na odchod z výchovného ústavu do samostatného života.*“

IM2: „*To máááte ale zajímavé téma?*“

B: „*No, tož také si to myslím.*“

B: „*Poslyš, pokud bude pro tebe nějaká oblast nepříjemná a nebudeš se k ní chtít vyjadřovat, tak nemusíš mi na danou otázku odpovídat. Rozumíš? Jo, je ti to jasný?*“

IM2: „*Rozumím.*“

B: „*Nejprve se tě zeptám, zda tedy souhlasíš s poskytnutím rozhovoru a zda budeš souhlasit s tím, že tento náš rozhovor bude nahráván?*“

IM2: „*Souhlasím. Ano. Ano, souhlasím.*“

B: „*Děkuji.*“

B: „*Chtěla bych tě ujistit, že tvá anonymita bude zachována. To znamená, že nikde nebude uvedeno tvoje jméno. Ve své práci tě budu vést jako IM a k tomu ti přidělím nějaké číslo. IM znamená jako že informant muž. Takže, naprosto všechny informace od tebe pokládám za důvěrné a budou sloužit výhradně jen pro účely vypracování mé rigorózní práce. Nebudou tedy nikde jinde využity.*“

IM2: „*Dobře.*“

B: „*Já bych se tě teda zeptala, jestli mi popíšeš, jak jsi připraven na odchod z výchovného ústavu?*“

IM2: „*Tak já jsem připravený, že vlastně dostuduju tady tu školu a vlastně potom půjdu za mamkou a budu pracovat tam jakože.*“

B: „*Baví tě ta škola?*“

IM2: „*Škola? Tak jako jo, baví mě. Já to dělám hlavně kvůli papírům, ať mám něco. Dneska se bez papírů nikam nedostanete skoro. A takto nějak funguju.*“

B: „*Jak ta příprava probíhá? Dokážeš mně to nějak popsat?*“

IM2: „*Jak ta příprava probíhá? Tak je tady celá řada pracovníků, kteří nás celou dobu připravují.*“

B: „*A jak?*“

IM2: „*Tak inspirují nás tím, že třeba mám se učit, pomáhají nám se učit, zkoušejí nás z toho tématu, pomáhají nám dělat domácí úkoly a vlastně občas tady bývají takové, jak se tomu říká (chvíli ticho, přemýšlí) úklidy, jakože se učíme uklízet a takhle, aby bylo všechno čisté a bylo to v pořádku a nevím co dál ještě říct.*“

B: „*Vaříš si, pereš si?*“

IM2: „*Ano, vařím si tu. Jsem vlastně na předvýstupní skupině, to je oddělené bydlení, a je to pro ty lidi, kteří už fakt jakože mají naději, že už půjdou pryč a tam se vlastně učíte, jak žít sám. Takže si vaříte, perete si, uklízíte si celý byt, co tam je a vlastně staráte se sama o sebe.*“

B: „*A vyhovuje ti to?*“

IM2: „*Jo, hodně.*“

B: „*Jo? V čem ti to vyhovuje?*“

IM2: „*Tak je tam klid.*“

B: „*Je tam klid? Jo?*“

IM2: „*Ano.*“

B: „*Co v přípravě považuješ za důležité?*“

IM2: „*Za důležité? V přípravě jako v jaké přípravě?*“

B: „*V přípravě jakoby třeba na vzdělání nebo na bydlení nebo kontakt třeba s rodinou?*“

IM2: „*Jo takhle, no tak nevím, třeba když mi pomáhají s tím, co mám dělat, tak se cítím lépe, že jo. Že vím, že v tom nejsem zatím sám a že mi můžou jakkoliv poradit, zeptám se na něco a oni mi odpoví takhle kladně a potom vím, jak to bylo.*“

B: „*Na které oblasti se vlastně při přípravě na odchod z výchovného ústavu ty zaměřuješ?*“

IM2: „*Já? No tak vlastně, já dělám hudbu a každý den si najdu tak tři, čtyři hodiny, kdy si vlastně skládám pár setů, se to říká, jakože a hrajete svoji hudbu v určitém čase.*“

B: „*Takže potom do budoucna třeba něco s hudbou?*“

IM2: „*No tak já se o to zajímám, učím se se světelnou technikou, učím se s reprobédnama, učím se s grafickým ekvalizérem a cvičím půl dne.*“

B: „*Jejda, tak to jsi šikovný teda. Mazec. Jak tě pasták připravuje v oblasti bydlení?*“

IM2: „Bydlení? No, tak zajišťuje mi při odchodu peněžní částku nebo mi zajišťuje oblečení. Když třeba bych neměl kde být, tak mi zajišťují Dům na půl cesty nebo ubytovnu, kam budu chtít. Takže po materiální části i po bydlení mi to jistí.“

B: „Ty jo, tak to je super! To jsem nečekala. A v oblasti vzdělání?“

IM2: „Tak my tady máme střední školu, tam jsou výuční obory, které vlastně – jeden je dvouletý, ten je stavební práce, tam se učíte, jak postavit zeď třeba nebo omítat zeď nebo takové věci a já jsem vlastně v oboru stavební práce, to je dvouletý, jsem spokojený. Pak je vlastně tříletý obor strojírenské práce a tam se učíme technologické vlastnosti materiálu, jak uřezat materiál, jak zpracovat kov a různé, a třetí obor je cukrář, ten je na dva roky.“

B: „Baví tě to?“

IM2: „Tak jako z části.“ (smích)

B: „A v oblasti zaměstnání, jak tě připravuje pastáček?“

IM2: „No tak máme ve škole k tomu zvláštní obor Svět práce a tam se učíme, jak funguje smlouva, jak udělat motivační dopis, jak udělat životopis anebo cokoliv takového probíráme v tomto.“

B: „A jak tě pastáček připravuje v oblasti kontaktu s rodinou?“

IM2: „Kontaktu s rodinou? Tak tam vlastně dochází k tomu, že když jedeme na dovolenku, tak vlastně maminka, když má nějaký problém, tak to řekne tady a pedagogický pracovník s tím musí pracovat. A hlavně za podporu paní etopedky co nás tady to, tak ona se o to hodně stará, ona nám vlastně vysvětluje, jak to máme dělat, poradí nám, když máme nějaký problém v rodině, tak jak ho řešit a pomáhá při kontaktu s tím rodičem.“

B: „Jak se cítíš být připraven na ten samostatný život?“

IM2: „Já se momentálně cítím skvěle jako připraven na ten samostatný život. Tady je vlastně ještě jedna skupina, to je zvýhodněná skupina, je to první skupina, a ta vlastně připravuje lidi jak vařit, uklízet, a takové věci. Tam jsem se naučil vařit a potom to ž šlo samo. Potom jsem už šel na to chráněné bydlení a začal jsem vařit cokoliv, co jsem si řekl, že si uvařím, tak jsem si našel recept a podle toho jsem si uvařil.“

B: „Ty jo. To bych se měla s tebou dobře, teda! (smích) To je super, že umíš vařit, holky to mají rády! Co bys rád v rámci přípravy třeba změnil? Podle sebe, podle tvých zkušeností, co by se mělo změnit?“

IM2: „Změnil? Tady? Já nevím, tady jsou docela milý, jsou ochotní pomoci, ale to je tak, že jak se k nim chováte k těm pedagogickým pracovníkům, tak oni se budou chovat k vám. Takže takhle.“

B: „A cítíš něco, co by se fakt mělo změnit, třeba aby to bylo do budoucna lepší?“

IM2: „Zatím je to ideální si myslím. Není to tak špatný, že by mělo být něco špatného.“

B: „Co se podle tebe v přípravě na odchod z výchovného ústavu tobě jakoby daří?“

IM2: „Daří? Začít se starat sám o sebe.“

B: „Je ještě něco, co bys mně chtěl sám říct o sobě k tady té přípravě? Na ten tvůj samostatný život, až odtud odejdeš? Na co se třeba nejvíc těšíš?“

IM2: „Těším se na to, že vlastně až odejdu, tak jdu k mámě, budu vlastně přes celé léto pracovat, abych si vydělal vlastně na první nájem, jakože do Prahy a potom odjedu do Prahy a mám v plánu být u jedné společnosti, jmenuje se Fostfodakšn, a tam budu dělat mou vysněnou práci, osvětlovače, zvukaře anebo DJ.“

B: „A čím se to zabývá ta firma?“

IM2: „Zvukařinou, ona vypůjčuje světelnou a audiotechniku.“

B: „A ty už tam máš sjednanou smlouvu jako na brigádu nebo jak?“

IM2: „Mám tam zasláný životopis a oni říkali, že po vyučení se mám zastavit.“

B: „Tak až tě někde potkám, tak budu říkat – já, toho znám!“ (smích)

IM2: (smích)

B: „Budeš slavný! No a napadne tě ještě něco k tady té přípravě na ten odchod ze zařízení do toho samostatného života, co bys mi chtěl říct? Cokoliv, úplně cokoliv, co tě napadne.“

IM2: „Jakože co bych chtěl? No tak aby se mi dařilo, abych měl tak akorát peněz, nemusím být nějak moc bohatý, ale abych se dokázal zajistit a potom nějak vytvořit rodinu.“

B: „Co ještě?“

IM2: „Co ještě? Asi nic.“

IM2: „Mám obavy, že se nakonec naskytnó problémy s prací.“

B: „Pomáhají ti tady vychovatelé vyplnit nějaké složenky, nebo když máš třeba nějaké dluhy?“

IM2: „Od toho máme vlastně sociální pracovníci, ona je strašně šikovná. To když máte pokutu a chytne te někde venku, tak vy ju přinesete sem a ona vám poradí, jak ji zaplatit.“

B: „A jaký je to způsob placení? Jak vám poradí?“

IM2: „Třeba když tady máme kapesné, můžeme to platit z toho nebo pasták nám to může zaplatit a my mu to potom doplatíme.“

B: „Jo takhle, takže více možností se ti nabízí jak to splatit. Takže myslíš si, že stane, že když odejdeš ze zařízení, že nemáš žádné dluhy?“

IM2: „*Tak dluhy budu mít, záleží, jak je vysoká částka.*“

B: „*Ale snaží se tady zařízení, abys to splácel, že?*“

IM2: „*Ano. Snaží se. Pomáhají mi hodně. Pomáhají i se soudama, když jsi něco udělal, tak půjdeš na soud a tam nám pomůžou usvědčit, jestli jo nebo ne, když jste prostě pako, tak to nejde (smích), ale tak jako jo, pomáhají.*“

B: „*Tak ještě mi něco povykládej sám o sobě, jak to cítíš, vnímáš tu připravenost?*“

IM2: „*Tak vnímám, hodně se těším. Ztrácím tady svobodu, jako teďka ji mám až dost, protože vlastně si můžu jít kamkoliv chci, protože mně je už 18, už nemám ústavní výchovu, takže jsem tu jen dobrovolně, ale ti kluci někteří trpí, tím že nemůžou jít ven, prostě jim to chybí. Někteří kluci mají rodinu, ale prostě nechcou je, tak bohužel nemůžou jít ani ven. Jakože za svými blízkými, kamarády.*“

B: „*Jezdíš často domů?*“

IM2: „*Tak já jezdím co 14 dní, ale teďka, jak jsou ty zkoušky, tak odjíždím už zítra a příští týden se budu vracet.*“

B: „*Tak držím pěsti, ať ty zkoušky zvládneš.*“

IM2: „*Taky jsem zvědavý, jak je zvládnou.*“

B: „*Já myslím, že určitě jo. Tak na mě působíš, že prostě tam nebude problém, abys ty zkoušky nedal.*“

IM2: „*Tak jako co je k mému prospěchu, tak asi jo, já mám čtyřky a moc jsem se nesnažil.*“

B: „*Budeš muset mluvit, mluvit, mluvit a to dáš, to bude dobrý! Tak já ti děkuji, že jsi mi věnoval svůj čas a odpověděl jsi mi na pár otázek.*“