

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav pedagogiky a sociálních studií**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Bc. Karolína Böhmová**

**Volný čas jako nástroj pro reedukaci mladistvých  
pobývajících ve výchovném ústavu**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Volný čas jako nástroj pro reedukaci mladistvých pobývajících ve výchovném ústavu“ vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a prameny, kterou jsou obsaženy v seznamu literatury.

V Olomouci dne 20. 6. 2022

.....

Bc. Karolína Böhmová

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Karolína Böhmová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Volný čas jako nástroj pro reedukaci mladistvých pobývajících ve výchovném ústavu
<b>Název v angličtině:</b>	Leisure time as a toll for re-education of adolescents staying in an educational institution
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá volným časem jako nástrojem pro reedukaci mladistvých ve výchovném ústavu. V teoretické části je charakterizován volný čas, období adolescence, dospívající s poruchou chování, ústavní a ochranná výchova mladistvých. Praktická část analyzuje data, která byla získaná ve výchovném ústavu pomocí polostrukturovaného rozhovoru. V závěru práce jsou uvedené výsledky výzkumu a diskuse.
<b>Klíčová slova:</b>	Volný čas, adolescence, poruchy chování, výchovný ústav, internet, aktivity, motivace
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with leisure time as a tool for the reeducation of adolescents in an educational institute. The theoretical part characterizes leisure time, period of adolescence, adolescents with behavioral disorders, institutional and protective education of adolescents. The practical part analyzes the data that were obtained in the educational institution using a semi-structured interview. In the colosure, you can find results of the research and discussion.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Leisure time, adolescent, behavioral disorders, educational institution, internet, activities, motivation
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Otázky k rozhovorům, časový rozvrh dne ve VÚ
<b>Rozsah práce:</b>	89 s.
<b>Jazyk práce:</b>	Český

Tímto bych chtěla poděkovat panu doc. PhDr. Tomáši Čechovi, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, za vstřícný přístup, toleranci a poskytování cenných rad. Poděkování také patří mé rodině za morální podporu, pomoc a trpělivost poskytovanou v průběhu studia. V poslední řadě také děkuji respondentům, kteří souhlasili a podíleli se na rozhovoru, který sloužil při zpracování praktické části této diplomové práce.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Volný čas.....	10
1.1 Definice volného času.....	10
1.2 Volný čas dětí, mládeže a dospělých .....	11
1.3 Funkce volného času.....	12
1.4 Činitelé ovlivňující volný čas.....	13
1.4.1 Rodina.....	13
1.4.2 Vrstevnická skupina.....	14
1.4.3 Prostředí.....	15
1.4.4 Hromadné sdělovací prostředky .....	16
1.4.5 Škola a učitelé.....	17
1.4.6 Střediska pro volný čas dětí a mládeže.....	18
1.5 Pohledy na volný čas.....	18
1.6 Výchova ve volném čase a její funkce.....	19
1.7 Cíle, podmínky a prostředky výchovy ve volném čase.....	21
2 Adolescence.....	24
2.1 Definice adolescence.....	24
2.2 Změny v adolescenci.....	25
2.2.1 Tělesné změny .....	26
2.2.2 Citové změny .....	27
2.3 Tvorba vlastní identity .....	28
2.4 Vztahy adolescentů .....	29
2.5 Sociální zrání adolescentů.....	31
3 Dospívající s poruchou chování .....	34
3.1 Definice poruch chování .....	34
3.2 Diagnostika poruch chování.....	36
3.3 Klasifikace poruch chování.....	36
3.4 Faktory ovlivňující poruchy chování .....	39
3.4.1 Biologické faktory .....	39
3.4.2 Genetické faktory.....	39
3.4.3 Sociální faktory.....	40
3.4.4 Úroveň inteligence.....	41

3.5	Léčba mladistvých s poruchou chování .....	41
3.5.1	Intervence mladistvých s poruchou chování.....	42
3.5.2	Pedagogicko-psychologické poradenství.....	42
3.5.3	Terapeutické techniky .....	43
3.5.4	Volnočasové aktivity .....	44
3.5.5	Edukativní pomoc .....	44
3.5.6	Medikace.....	44
3.6	Metody převýchovné práce .....	45
3.6.1	Reedukace .....	45
3.6.2	Kompenzace.....	45
3.6.3	Rehabilitace .....	46
3.6.4	Aplikace psychoterapeutických přístupů .....	46
3.6.5	Prevence.....	47
3.7	Prostředky převýchovné práce .....	48
4	Ústavní a ochranná výchova mladistvých .....	50
4.1	Ústavní výchova.....	51
4.2	Ochranná výchova.....	51
4.3	Zařízení a středisko preventivně výchovné péče pro děti a mladistvé.....	52
4.3.1	Středisko výchovné péče .....	53
4.3.2	Diagnostický ústav.....	55
4.3.3	Dětský domov .....	55
4.3.4	Dětský domov se školou .....	55
4.3.5	Výchovný ústav .....	55
	PRAKTICKÁ ČÁST .....	57
5	Charakteristika výzkumného šetření .....	58
5.1	Cíl výzkumného šetření.....	58
5.2	Výzkumné otázky.....	58
5.3	Výzkumná metoda a sběr dat .....	59
5.4	Charakteristika výzkumného vzorku.....	59
5.5	Realizace výzkumu .....	60
5.6	Analýza výsledků výzkumu .....	61
5.7	Otevřené kódování .....	61
5.8	Axiální kódování.....	71
5.9	Selektivní kódování.....	74
6	Diskuse .....	77

ZÁVĚR .....	79
Seznam použité literatury .....	81
Přílohy.....	87

# ÚVOD

Volný čas v životě mladistvých hraje velmi významnou roli. Výrazně se od volného času dospělých liší. V pedagogice volného času se na volný čas nahlíží různě. Jednak to může být čas, který se odehrává po splnění pracovních či školních povinností, jednak je to může být i doba pro odpočinek, rekreaci a zábavu, ale i pro dobrovolné vzdělávání. Je to i čas, kdy může docházet k rozvíjení osobnosti jedince ať už v oblasti samoobslužných činností, kreativních činností, rámci dalšího vzdělávání atp. Není tomu jinak ani ve výchovném ústavu, kde volný čas spíše znamená odpolední výchovu a dělí se na osobní volno a řízenou činnost. Je vhodné při trávení volného času a při volbě volnočasových aktivit mladistvé podporovat. Nesmíme ovšem zapomenout jedince vést správným směrem. Při vhodně zvolených volnočasových aktivitách dochází k předcházení tvorby sociálně patologických jevů. V současnosti existuje velké množství možností, jak volný čas využívat, bohužel ne všichni ho umí využívat vhodně. U některých jedinců se můžeme setkat s nadbytkem volného času a u některých s nedostatkem. Jedinci si volnočasové aktivity vybírají dle svých vlastních preferencí, nebo dle preferencí rodičů.

Klienti výchovného ústavu jsou vedeni svými vychovateli volný čas využívat kvalitně. Tématem diplomové práce je *Volný čas jako nástroj pro reedukaci mladistvých pobývajících ve výchovném ústavu*. Téma mi přijde velice lákavé, proto jsem si ho vybrala. Zároveň jsem si chtěla potvrdit či vyvrátit mou představu o volném čase právě ve výchovném ústavu. Ze své vlastní pracovní zkušenosti vychovatelky ve školní družině vím, že je obtížné organizovat a zkorigovat najednou 31 dětí. Zajímá mě, jak je tomu u jedinců ve věku 15–18 let, kteří si prošli nějakou negativní zkušeností na jejíž základě jim byla nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova. Zároveň jde o významné období v životě jedince. V tomto období dochází k velkým změnám ať už fyzických, ale především i psychických.

Tato práce je rozdělená na část teoretickou a část praktickou, jejím cílem je analyzovat volný čas mládeže ve výchovném ústavu. Teoretická část se zaměřuje na formulaci volného času a na charakterizování jeho dalších složek, včetně zaměření na rozdíl trávení volného času u mládeže a dospělých. V této části jsem se také zaměřila na charakterizování období adolescence jako jedno z nejdůležitějších období v životě jedince, kde dochází k velkému množství změn a na poruchy chování spojené s tímto obdobím. V neposlední řadě se zaměřuji na léčbu mladistvých s poruchou chování a s tím



spojené metody převýchovy. V závěru teoretické části se věnují ústavní výchově a ochranné výchově, která je dětem a mladistvým stanovena soudně.

V návaznosti na část teoretickou následuje část empirická. Zde se věnují metodologickým postupům použitým při výzkumném šetření. Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit jakou roli hraje volný čas klientů ve výchovném ústavu. Na hlavní cíl navazují dílčí cíle. Výsledky získané z výzkumného šetření poskytují nová fakta a vzájemné doporučení mezi vychovateli výchovného ústavu.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Volný čas

Jde o jednu z oblastí lidského života. Volný čas, respektive aktivity v něm vykonávané, mají různý obsah, dosah, hodnotové zaměření, ale především utvářejí temperament jednotlivce, skupiny a nové generace. Lze také říct, že tyto aktivity utvářejí celou naši společnost (Hofbauer, 2004, str. 11). Každý z nás má určitou představu o volném čase. Je to především něco příjemného, co nám přináší radost, ať už z vykonávání oblíbené činnosti či klidného odpočinku. Ve volném čase si každý svobodně rozhoduje, jak s tímto časem bude pracovat a jak ho bude trávit (Pávková in Bendl a kol., 2015, str. 118).

## 1.1 Definice volného času

Podle Hofbauera (2004, str. 13) je volný čas *„...je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život.“* Může to být také čas, který následuje po splnění povinností, ať už pracovních či nepracovních, je to tzv. zbytková, reziduální teorie volného času. Podobně definuje volný čas i Jakubíková (2009, str. 16), a to jako *„...část mimopracovní doby, v níž člen společnosti nevykonává žádnou nutnou činnost a kterou podle vlastního rozhodnutí využívá pro oddech, rozvoj osobnosti a pro různé formy zájmové činnosti.“* Hlavním znakem pro volný čas je jeho poměrná stálost. Společnost se soustředí na zvyšování volného času pro vzdělávání, pro rozvoj duševních a tělesných schopností jedince a pro jeho naplňování sociálních funkcí. V rámci volného času by se mělo jednat o následující oblasti: vzdělávání a společenskou činnost, zájmovou činnost, výchovu dětí, tělesnou výchovu a sport. Dále také pasivní odpočinek a aktivní odpočinek, jako je například četba knih či časopisů, poslech hudby, rozhlasu či televize, návštěva kina či dalších kulturních akcí.

Pávková (in Bendl a kol., 2015, str. 120) uvádí, že *„volným časem rozumíme tedy dobu odpočinku, rekreace, zábavy, ale i dobrovolného sebevzdělávání. Důležitou součástí volného času jsou zájmové činnosti – koníčky, hobby. Patří sem i ztrátové časy v souvislosti s volným časem, například doba strávená na cestě za zájmovou činností, čekání u pokladen atd.“* Pávková (in Hájek a kol., 2011, str. 66) ještě dodává, že volný čas je *„čas, se kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“*

Kaplánek (2012, str. 24) ve své publikaci vymezuje volný čas jako pozitivní a negativní. Co se týče negativního vymezení neboli kvantitativního, jedná se o čas, kdy má jedinec volno od práce. V rámci pozitivního vymezení neboli kvalitativního, jde o volný čas, se kterým může jedinec nakládat podle svého uvážení, tzv. že má volno sám pro sebe.

## 1.2 Volný čas dětí, mládeže a dospělých

Volný čas dětí a mládeže se podstatně liší od volného času dospělých, a to především rozsahem, obsahem, mírou samostatnosti a závislosti a nezbytností pedagogického ovlivňování. Je tedy zjevné, že děti mají podstatně více času než dospělí, ale i přesto se objevují případy, kdy děti trpí nedostatkem volného času. Existují ovšem i případy, kdy mají děti nadbytek volného času a neumí ho vhodně využít (Pávková in Hájek a kol, 2011, str. 68). U dětí (ať už s dostatkem či nedostatkem volného času) se objevují případy, kdy je kvalita využívání volného času potlačována hned z několika důvodů. Mezi tyto důvody můžeme zařadit například: přetěžování dětí a mladistvých, plněním školních povinností např. nereálné požadavky rodiny či školy nebo jedince záměrně nutit v jeho volném čase, plnit školní povinnosti. Dále pak přetěžování rozmanitým množstvím zájmových činností nebo věnování se zájmovým činnostem na vrcholové úrovni. S tímto problémem se setkáváme převážně u velmi ambiciózních rodičů. V některých případech mají jedinci nadbytek pracovních povinností např. se musí starat o mladšího sourozence v mnohačetných rodinách a tím pádem mají minimum času na volný čas, ale i na přípravu na vyučování a studium (Hájek a kol. 2010, str. 28–29).

Touto problematikou se zabývá také Vyhnálková (2001, str. 26). Ve své publikaci uvádí, že důvodem, proč děti a mládež nevědí, jak svůj volný čas využít je způsobeno nezájmem o ně samé ze strany nejbližších. Rodiče se většinou o jejich volný čas nestarají. Je důležité zmínit, že případů, kdy jsou děti a mladiství přetěžováni, stále přibývá. Důvodem přetížení jedinců jsou jejich ctižádostiví rodiče nebo když jejich rodiče nemají na ně vůbec čas, proto tráví volný čas ve výchovných institucích. V tomto případě se u jedinců objevuje pocit nedostatku opravdového volného času.

Děti a mládež se nachází v určité sociální pozici, která jim umožňuje větší sociální flexibilitu, než je to u dospělých. V průběhu života už nebudou mít tak rozsáhlé možnosti věnovat se velkému spektru zájmových aktivit, jak je to u dětí a mládeže. Volnočasové aktivity se napříč věkem každého jedince liší a závisí na dosažené úrovni sociálního,

mentálního a psychického zrání a jsou zároveň i stimulem pro další zrání. U jedinců se objevují různé aspekty, vyrovnávající se s reálnými aktivitami. Jedná se o sociální zrání, posuny v hodnotové orientaci, ale i o nové zájmy. Aktivity mají pozitivní, ale i negativní podobu, tzn. že existují aktivity, které jsou pro společnost v určitém věku nepřijatelné (Sak, 2000, str. 133–139).

### 1.3 Funkce volného času

Hofbauer (2004, str. 13) ve své publikaci, jako hlavní funkce volného času, uvádí odpočinek, který je chápán jako regenerace pracovní síly, zábava přinášející regeneraci duševních sil a rozvoj osobnosti, pomocí které se lze účastnit na utváření kultury. Při klasifikování funkcí volného času Hofbauer (2004, str. 14–15) vycházel z funkcí volného času, které v minulosti klasifikoval německý pedagog volného času Horst Opaschowski (nar. 1941). Ten za základní považuje „...*rekreaci (zotavení a uvolnění), kompenzaci (odstraňování zklamání a frustraci), výchovu a další vzdělávání (učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení), kontemplaci (hledání smyslu života a jeho duchovní výstavba), komunikaci (sociální kontakty a partnerství), participaci (podílení se, účast na vývoji společnosti), integraci (stabilizaci života rodiny a vrůstání do společenských organismů), enkulturaci (kulturní rozvoj sebe samých, tvořivé vyjádření prostřednictvím umění, sportu, technických a dalších činností).*“ Z těchto funkcí také vychází Vážanský (2001, str. 36-38), který ještě dodává, že Opaschowski v souvislostmi s funkcemi volného času hovoří spíše o volnočasových potřebách.

Čihovský (in Hodaň, 2002, str. 15) zmiňuje Dumazediera (nar. 1915), který rozlišuje pouze tři základní funkce volného času. První funkcí je odpočinek, díky němuž dojde k regeneraci těla. Ocení to převážně jedinci, kteří přicházejí z práce často fyzicky či psychicky vyčerpaní. Druhou funkcí je rozptýlení. Jedná se o zábavu či únik z pravidelného chodu v práci nebo také únik do činností v imaginárním světě. Poslední, třetí funkcí, je rozvoj osobnosti, což lze chápat jako přímou společenskou účast. Zapojení se do sdružení v oblasti kreativní, kulturní a sociální, kde také dochází k rozvíjení schopností a k doplňování citových či rozumových poznatků. Všechny tyto tři funkce, které uvádí Dumazedier, spolu vzájemně souvisejí, a to ve všech situacích. Pokud nedojde k zastoupení všech tří funkcí v určité míře, může docházet k jednostranné deformaci.

## 1.4 Činitelé ovlivňující volný čas

Existuje velké množství činitelů, kteří ovlivňují volný čas dětí a mládeže. Činitelé se vzájemně ovlivňují, a to v podobě konkurence či spolupráce. Těmi činiteli jsou přirozené výchovné instituce jako je rodina a vrstevníci. Mohou to být také instituce, které mají zprostředkované výchovné působení jako jsou soukromé subjekty, hromadné sdělovací prostředky atd. A instituce mající přímé výchovné působení což jsou školy, školská zařízení, vzdělávací subjekty apod. (Hájek, 2004, str. 30).

### 1.4.1 Rodina

Každý z nás pochází z rodiny ať už z úplné či neúplné. Vyrůstá a formuje se v prostředí ovlivňující jeho život. Rodina je pro každého modelem emocí, hodnot, zvyků a tradic. Lze o ní hovořit, že je návodem na způsob života. První roky života jedince jsou velmi důležité pro formování jeho osobnosti (Laca, 2013, str. 62). I přes veškerý vývoj rodiny v průběhu historie zůstává i v současnosti nepostradatelnou a zároveň i velmi obtížně nahraditelnou institucí. Je nejdůležitější při předávání hodnot z generace na generaci a zároveň je i nejvýznamnějším činitelem v socializaci. Zároveň je v prvopočátcích rozvoje osobnosti jedince a má příležitost ho ovlivňovat v rozhodující fázi (Kraus, 2014, str. 79). Termín mutalita je označení pro rodiny, která by měla být prostorem pro spravedlnost, pravdivost, otevřenost a vzájemnost. Za největší chybu v rodinném životě se považuje právě pseudomutalita předstírané vzájemností a pravdivostí.

Děti a mládež často žijí v rodině, která se jeví jako dokonalá. Nedochozí ke křiku, vše je kladné a záporné city se neobjevují. Avšak je často nemožné o některých věcech mluvit i přestože otec i matka spolu při výchově spolupracují, což je považováno za důležité. Rodiče se denně setkávají s mnoha otázkami např. jak zvládat zaměstnání a rodinné povinnosti, kde nalézt čas na výchovu svých dětí atd. Rodiče mají často málo volného času, což se především děje u matek. V tomto případě jsou pak děti a mladiství ponecháni sami sobě. Z toho vzniká problém, kdy neumí naplnit svůj volný čas a potulují se někde venku či doma. V rámci volného času se začíná objevovat období, kterému se říká nuda. Jde o duševní stav, ve kterém cítí jedinec nezájem o jeho dříve běžné aktivity. Nuda tedy neznamená, že jedinec nemá co dělat, ale neumí se nadchnout na aktivitu, která mu je blízká a chtěl by jí vykonávat. Pocit omrzlosti, zbytečnosti, nespokojenosti, nezajímavosti, pocit únavy a depresivní nálady patří také mezi znaky nudy (Tůma, 2018, str. 35–37).

Rodina je tedy jedním z prvotních a zároveň nejpřirozenějších činitelů ovlivňující volný čas jedince. Rodina je tedy první prostředí, kde dochází k výchově. Při volbě aktivit konajících ve volném čase, si dítě vybírá převážně na základě množství volného času nebo v rámci svých osobnostních předpokladů. Výběr aktivit bývá i především na základě hodnot, které uznává rodina, finančních možnostech a představ rodičů, jak by mělo jejich dítě volný čas trávit. Bohužel se často stává, že rodiče volí dětem aktivity dle svých vlastních preferencí a vlastní ctižádosti nebo dle svých nesplněných přání. U dítěte to však může způsobit vyšší motivaci k výkonu nebo naopak to může dítě demotivovat (Hájek, 2004, str. 30).

Veliký vliv na trávení volného času má i to, z jaké rodiny dítě či mladistvý pochází. Nejedná se pouze o úplnou či neúplnou rodinu, ale i o to, jestli je funkční, problémová, dysfunkční a afunkční. Ve funkční rodině dochází k optimálnímu vývoji dítěte. Poruchy se zde mohou vyskytovat, ale v takové míře, kdy je rodina zvládá řešit sama. V problémové rodině se vyskytují poruchy mající závažnější charakter. Poruchy ohrožují systém rodiny a samotný vývoj dítěte. Rodina nezvládá tyto poruchy řešit sama a častěji se musí obracet na pomoc z venčí. V dysfunkční rodině se vyskytují vážné a dlouhotrvající poruchy. Tyto poruchy ohrožují celou rodinu, a především vývoj dítěte a jeho prospěch. Nyní už není možné, aby rodina řešila problémy sama. Je nutné, obrátit se na pomoc zvenčí. Při vnitřním poškození rodiny a dlouhodobé disharmonie nebývá poradenská péče vždy účinná. Všechny tyto znaky už mají podobu vztahové krize rodiny. Při řešení těchto chronických problémů je otázkou, zda a do jaké míry takovouto rodinu při výchově a péči o dítě podporovat a kdy se už postavit za zájmy dítěte a zajistit mu náhradní rodinnou péči. Afunkční rodina je charakterizována tím, že se v ní vyskytují poruchy mající velmi závažný charakter. V tuto chvíli už není rodina schopná plnit své základní funkce a dítě je jednáním rodičů ohrožováno často na zdraví či na psychice. Dítě je často týrané, zneužívané a převážně zanedbávané. Nyní nezbývá už nic jiného než dítě rychle odebrat a umístit ho do ochranné péče. Při včasné pomoci může být dítěti navrácena šance na šťastný život (Procházka, 2012, str. 113).

## **1.4.2 Vrstevnická skupina**

Jedná se o přirozenou formu života dětí a mládeže. Charakterizuje ji nejenom blízký věk, ale i názorová blízkost. Vrstevníci jsou si navzájem oporou v procesu, kdy si vytvářejí vlastní identitu. V rámci skupiny jedinec ztrácí individuální zodpovědnost a zároveň

v něm roste pocit sebevědomí a sebejistoty. Těchto pocitů by bez skupiny pravděpodobně nedosahoval. (Vágnerová, 2012, str. 423). Na rozdíl od rodiny či školy je účast ve vrstevnické skupině zcela dobrovolná. Je na každém jedinci, zda se rozhodne vstoupit do dané skupiny a bude akceptovat její veškeré náležitosti jako jsou např. činnosti, hodnoty, cíle a organizační zásady. Zároveň si musí uvědomit, že své znalosti a dovednosti v rámci skupiny bude využívat pro užitek svých vrstevníků nebo prostředí (Hofbauer, 2004, str. 98).

Volba aktivit ve volném čase závisí také na hodnotách, které skupina uznává. Může se jednat o žádoucí trávení volného času v rámci sdružení či jen partě kamarádů, ale i o nežádoucí trávení volného času v rámci gangu či pouliční partě, která má negativní postoj k obecně uznávaným hodnotám společnosti, což působí destruktivně (Hájek, 2004, str. 30-31). Vrstevnické skupiny, které mají pozitivní zaměření mají přínosné aktivity. Jedná se například o hraní společných her, účastnění jednoduchých soutěží a sportování. V rámci objevování blízkého prostředí a lidí jenž jsou součástí vrstevnických skupin, může docházet ke vzájemné komunikaci. I vrstevnické skupiny si stanovují cíle, jsou ovšem krátkodobé, jednoduché a přístupné. Postrádají pevnou organizační strukturu, jelikož mají různou délku trvání a různorodou úroveň soudržnosti. I přesto jedinci ve skupině získávají silné zážitky, stále vzpomínky a osobní vztahy mají hlubší význam (Hofbauer, 2004, str. 99).

### **1.4.3 Prostředí**

Jak již bylo zmíněno, i v rámci rodiny se jedinec nachází v tzv. rodinném prostředí. Prostředí, je velmi široký pojem. Každý jedinec, se v průběhu života ocitne v mnoha různých prostředích, jako je sociální, přírodní, kulturní, zeměpisné, biologické, architektonické nebo i jiné životní prostředí. Prostředí můžeme rozdělit na tři základní části. Prvním z nich je sociální, zde se jedná o jednotný sociální systém. Tento systém tvoří lidé a jejich vzájemné vztahy, dále také jejich společné aktivity a produkty, ať už materiální či mající duchovní povahu a zároveň kvalitně ovlivňují zdraví člověka a jeho život. Druhým je společenské prostředí. Můžeme ho chápat jako souhrn činností všech jedinců, které mají souvislost s jejich aktivitami, schopnostmi i jednáním. Posledním je výchovné, pracovní a socializační prostředí. V tomto prostředí probíhá výchova, dochází k ovlivňování chování jedince, jeho postojů a zároveň se podílí na tvorbě jeho osobnosti. Výchova ovlivňuje jedince záměrně, naopak prostředí na něj působí nezáměrně (Laca, 2013, str. 56–57).



V lokálním prostředí se můžeme setkat s přímým a nepřímým vlivem na utváření osobnosti. Do tohoto prostředí se zahrnuje mix geografických, enviromentálních a sociálních faktorů. Každá osoba je ovlivněna tím, zda žije ve městě nebo na venkově, respektive danými vztahy v dané lokalitě, kulturními a přírodními podmínkami a také životním prostředím. Všechny tyto zmíněné faktory společně s naším vývojem a výchovou vytvářejí kulisy, které mají významný formotvorný charakter (Procházka, 2012, str. 122).

Nejen obec, ale i sídliště či sídlištní blok a s tím spojené sousedské vztahy lze považovat za činitele ovlivňující volný čas. Nachází se zde neformální skupiny dětí a mládeže, jsou zde vztahy mezi místními institucemi a dalšími občany, vztahy mezi sousedy a místní političtí jedinci. Všechny tyto subjekty nejsou vždy schopny spolu komunikovat tak, aby vytvořily přijatelné podmínky pro trávení volného času pro děti a mládež (Hájek, 2004, str. 31).

Prostředí v rámci trávení volného času lze také dělit na dva typy. Prvním je městské prostředí a druhé je venkovské prostředí. Tyto dva typy mají vliv na trávení volného času veškeré populace, kteří zde bydlí, chodí do školy či do práce. Ve větších městech je daleko větší nabídka volnočasových aktivit, ale také jejich snazší dostupnost. Naopak tomu je na venkově. Zde dochází k horší dostupnosti, tzn. že jedinci musí dojíždět do vzdálenějšího města. U mladších dětí zde nastává problém v podobě dojíždění. Otázkou je, jak se k nabídce volnočasových aktivit staví obec a různé organizace či spolky. Důležitou roli v nabídce volnočasových aktivit zde může hrát škola či kulturní dům, nachází-li se na území obce. Na venkově na rozdíl od města je lepší dostupnost do přírody a více se zachovávají tradice a zvyky. Vesnice či malá města fungují jako malá komunita s vlastními hodnotami a normami chování (Tůma, 2018, str. 49–51).

#### **1.4.4 Hromadné sdělovací prostředky**

Lze je chápat jako zprostředkovaný výchovný a vzdělávací záměr, ze kterého si děti a mladiství mohou vybírat zdroj informací, mající na ně pozitivní vliv (Hájek, 2004, str. 31–32). Bohužel se nejedná pouze o vliv pozitivní, ale i o vliv negativní. V tomto případě se jedná o virtuální drogy, jinak také řečeno o závislost na počítačových hrách, televizi či internetu. Například počítače mají především rozšiřovat naše znalosti či dovednosti a s ním mají také za úkol urychlit přenos informací. Počítačové hry mohou u jedinců rozvíjet například jejich postřeh či logické uvažování atp. Počítač musíme brát jako prostředek, a ne jako cíl. Jelikož si může jedinec vytvořit závislost a pokud se stane jeho

hlavní aktivitou vykazující negativní znaky, lze poté hovořit o sociálně patologickém jevu. Mimo zmíněné počítačové hry, internet a televizi lze zde dále zařadit, rozhlas, filmy, videoprogramy, noviny a časopisy (populárně naučná literatura), ale i odbornou a krásnou literaturu (Hájek, 2004, str. 87–88).

### **1.4.5 Škola a učitelé**

V rámci škol se jedná o aktivity mimo vyučování. Zatímco školní družina plní výchovnou, vzdělávací a rekreační funkci po vyučování žáků prvního stupně, tak školní klub se zabývá a věnuje žákům druhého stupně základních škol nebo víceletých gymnázií a jeho obsah je přizpůsoben věkové kategorií jedinců (Hájek, 2004, str. 33). Hlavní náplní školní družiny je odpočinek. Jedinec může odpočívat u klidné aktivity, ale i u pohybové. Pohybové aktivity slouží jako náhrada nedostatku pohybu při vyučování. V rámci školní družiny mají děti možnost seznámit se s nabídkou základních zájmových oborů. Mohou si také vyzkoušet různorodé činnosti pro lepší volbu toho, co je baví nejvíce a čemu se chtějí dále věnovat (Tůma, 2018, str. 62). V takovém případě mohou žáci docházet do klubu, kde jejich účast je dobrovolná. Evidence žáků v klubech je vedena pomocí knihy docházky, do které žáci samostatně zapisují svůj příchod a odchod. V případě dobrovolné účasti žáka v nějaké zájmové činnosti je evidence jeho docházky součástí dokumentace zájmových činností. Z přání a zájmů žáka vychází nabídka zájmových činností (Tůma, 2018, str. 64).

Učitelé se v rámci školy snaží realizovat pro žáky velkou škálu pravidelných i příležitostných zájmových činností či jiných volnočasových aktivit. Školy se také podílí na zprostředkovávání informací o příležitostech trávení volného času dětí a mládeže v regionech. I samotní pedagogičtí pracovníci se podílejí na výchově ve volném čase, jelikož i oni ovlivňují pestrým způsobem volný čas dětí a mládeže. Měli by jim být vzorem a měli by s nimi o svých zálibách mluvit (Hájek a kol. 2010, str. 30).

Prostředí školy můžeme označit jako prostor, který je výchovný a přirozený pro utváření osobnosti dítěte. Lze zde dítě připravit na situace, se kterými se může setkat mimo školu nebo lze objevit nově vzniklé problémy. Tyto problémy mohou vznikat při nezvládnání výchovného procesu (Procházka, 2012, str. 126).

## 1.4.6 Střediska pro volný čas dětí a mládeže

Nesmíme ovšem zapomenout na Střediska pro volný čas dětí a mládeže, které také plní výchovnou, vzdělávací a rekreační funkci. Tyto střediska neslouží pouze dětem a mládeži, ale i jejich rodičům a další veřejnosti. Můžeme zde zařadit domy dětí a mládeže či stanice zájmových činností, které se zabývají konkrétní oblastí (Hájek, 2004, str. 33).

Pravidelná zájmová činnost v zájmových útvarech je základní formou činností většiny středisek. Z přání a potřeb účastníků vychází nabídka zájmových činností. Na tuto nabídku má samozřejmě také vliv možnosti personálního a materiálního zajištění daných středisek. Do těchto zájmových činností patří také aktivity zájmového či rekreačního zaměření. Dále zde patří i pravidelně se opakující činnosti, ale ve velkém časovém odstupu. Příkladem těchto příležitostných aktivit je soutěž, sportovní utkání, besídka, veřejná vystoupení, výlety, oslavy svátků a jiné. Významná je také táborová činnost. Jedná se o vícedenní pobyt konající se mimo sídla střediska. Tábory se většinou konají v době prázdnin a jsou určeny pro děti, ale i pro rodiče s dětmi, pro děti s postižením společně se zdravými dětmi atd. V rámci narůstajícího zájmu o spontánní aktivity střediska zřizují tzv. volné kluby. Tímto se dává prostor jedincům, kteří nechtějí pravidelně navštěvovat určitý zájmový útvar. Pro kvalitní trávení volného času je důležitá vhodná úprava prostředí a materiální zajištění (Tůma, 2018, str. 65–66).

## 1.5 Pohledy na volný čas

Na volný čas lze nahlížet hned z několika pohledů. Z ekonomického pohledu je důležité, kolik je schopná společnost zainvestovat prostředků do zařízení sloužící pro volný čas a jakým způsobem se investice, popřípadě její část, vrátí. Volný čas je brán jako odvětví pro výchovné a vzdělávací činnosti, ale i jako komerční sektor (Pávková, 2001, str. 17).

Z hlediska sociologického a sociálně psychologického je potřeba monitorovat jaký mají podíl na vzniku a formování mezilidských vztahů činnosti ve volném čase a jestli přispívají ke kultivaci vztahů. Součástí socializace je i vytváření formálních a neformálních skupin, zároveň sociální prostředí ovlivňuje způsob využití volného času dětí a mládeže. Silný vliv má především rodina, jelikož jsou svým dětem pozitivním či negativním vzorem. Pakliže rodina neplní svou funkci tak, jak by měla a například se absolutně nezajímá o volný čas jejich dítěte, může školské zařízení částečně pokrýt tento nedostatek, a to pomocí kvalifikovaného vedení. Lze tak předejít patologickým jevům,

ke kterým by se dítě ve svém, nikým neřízeném volném čase, mohlo uchýlit. Se stoupajícím věkem dítěte je však obtížnější najít volnočasovou aktivitu, které by se dítě z patologického prostředí věnovalo rádo ve svém volném čase, protože je pro něj lákavější čas strávený se svými vrstevníky (Pávková, 2001, str. 17).

Z politického hlediska jde převážně o míru, kterou stát zasahuje do trávení volného času obyvatel dané země. Lze zde uvést vedení školské politiky, pomoc institucím ze strany státu nebo i vytvoření podmínek pro trávení volného času (Pávková, 2001, str. 18).

Ze zdravotně hygienického hlediska se kontroluje využívání volného času v rámci podpory zdravého tělesného i duševního vývoje člověka. Zdravotníky především zajímá, jak má jedinec uspořádaný denní režim a zda respektuje výkonnostní křivku jedince. Zde můžeme zařadit hygienu prostředí, vztahů či duševní hygienu. To, jak lidé tráví volný čas, se odráží na kvalitě jejich života (Pávková, 2001, str. 18-19).

Z pedagogického a psychologického hlediska „...berou v úvahu věkové i individuální zvláštnosti a jejich respektování ve volném čase“ (Pávková, 2001, str. 19). Každé vývojové období má jiné potřeby uspokojení biologických a psychických potřeb. Na tyto záležitosti by měl být brán zřetel, zejména na prostor se rozvíjet, seberealizovat či navázat nové sociální kontakty (Pávková, 2001, str. 19).

## 1.6 Výchova ve volném čase a její funkce

Výchova ve volném čase je oblast, která má svá specifika spočívající v zachování základních znaků ve výchovném procesu. Jde o záměrnost a cílevědomost, jak trávit volný čas, avšak nesmíme zapomenout, že tento proces musí být nenásilný, cílevědomý a nesmíme jedince do žádné činnosti nutit. Je důležité najít vhodný způsob motivace, což bývá pro pedagoga volného času často složité. Neexistuje žádný limit pro věkovou kategorii, kdy už nelze vykonávat výchovu ve volném čase tzn., že se týká mladších i starších dětí, dospělých osob, ale i seniorů (Bendl a kol., 2015, str. 121).

Funkce výchovy ve volném čase má své specifické funkce, a to funkci výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. Každý typ zařízení, institucí, organizací pro výchovu ve volném čase (každý dle svého poslání), v čase mimo vyučování, plní jednotlivé funkce. Za nejdůležitější se považuje funkce výchovně-vzdělávací, na kterou se klade veliký důraz. „*Spočívá v záměrném a cílevědomém formování osobnosti vychovávaných jedinců, dosahování reálných cílů pomoci promyšleně volených pedagogických prostředků*“ (Hájek a kol, 2011, str. 72). Volný čas působí na psychickou,

fyzickou i sociální stránku osobnosti jedince. Rozvíjí jeho rozumové schopnosti, emoce i volní vlastnosti. Aby byly výchovně-vzdělávací funkce plněny úspěšně, je třeba dbát na vhodně zvolené pedagogické prostředky. Ty musí respektovat veškeré zvláštnosti výchovy ve volném čase. Jak už bylo zmíněno, dochází k formování osobnosti jedince. To však není jediné k čemu u jedince dochází. Dochází také k uspokojování a kultivaci jeho potřeb. Dále také k usměrňování, rozšiřování a prohlubování jeho zájmů a k rozvíjení specifických schopností. Zároveň dochází k nenásilnému sociálnímu učení, k osvojování si vědomostí a dovedností a utváření vztahu k celoživotnímu vzdělávání jako přirozené součásti života (Bendl a kol., 2015, str. 122).

Další funkce je zdravotní. Je zapotřebí, aby jakékoliv výchovné působení ve volném čase podporovalo zdravý tělesný, duševní i sociální vývoj jedince, což lze podpořit různými způsoby. Správným uspořádáním denního režimu dle typu zařízení a individuálních potřeb člověka s ohledem na jeho biorytmus. Uspořádání závisí na pravidelném střídání práce a odpočinku a střídání duševních a tělesných činností. Je potřeba zařadit organizované, spontánní i individuální aktivity vykonávané v menších i větších skupinách. Je potřeba zařazovat také pohybové aktivity, které by se měly stát součástí běžného denního režimu. Vést jedince k vytváření si zdravých stravovacích návyků, což neznamená pouze se zdravě stravovat. Nedílnou součástí je i odstranění zlovyků, jako je například spěch při jídle, nemluvit s plnou pusou, ale i dodržování pitného režimu. Samozřejmě by se mělo stát i dodržování hygienických návyků nejenom v péči o tělo, ale i o osobní věci, oděv, obuv i o prostředí pro vykonávání výchovného procesu. V poslední řadě také dodržování zásad bezpečnosti práce, které jsou určeny příslušnými právními předpisy. Je povinností každého pedagoga s těmito zásadami každého jedince seznámit. Ke zdravotní funkci také patří dodržování psychohygieny (Hájek a kol, 2011, str. 72–73).

Sociální funkce hraje také velmi významnou roli v životě jedince. Lze ji chápat buď jako zajištění bezpečnosti a hlídání dětí po vyučování. Někdy je tato funkce považována jako nejvýznamnější ve školských zařízeních např. ve školní družině. Anebo jako možnost navazování nových sociálních vztahů s těmi, kteří mají obdobné zájmy a mají možnost v rámci skupiny zaujmout svou sociální roli. Při tomto sociálním učení dochází ke zdokonalení dovedností sociální percepce, ale i k odstranění zábran pro navazování komunikace s cizími lidmi (Bendl a kol., 2015, str. 123).

Jelikož se během volného času můžeme setkat i se sociálně-patologickými jevy, s více či méně závažnými činy, objevuje se zde preventivní funkce, kterou lze rozdělit do

tří úrovní. Jako primární prevence mohou sloužit i vhodně zvolené a dostupné volnočasové aktivity, jelikož se dítě naučí pozitivně využívat svůj volný čas. Každé dítě má své zájmy a pokud se jim věnují, dochází k nízké pravděpodobnosti, že podlehne sociálně-patologickým jevům. Nejefektivnější je právě primární prevence, jelikož je levnější a účinnější (Bendl a kol., 2015, str. 123). Je určena pro veškeré obyvatelstvo, především těm, kteří nepatří do skupiny vykazující sklony ke kriminalitě. V rámci sekundární prevence se praktikují aktivity, které jsou zaměřené na jedince a skupiny se zvýšenou pravděpodobností kriminální činnosti. Avšak i na jedince, u kterých je velká pravděpodobnost, že se stanou obětí. Terciární prevence se využívá při pomoci již zasaženým jedincům, u kterých se sociálně-patologické chování již objevilo. Tato část prevence se snaží zabránit jedincům v dalším páchání trestných činů a zaměřuje se na sociální prostředí, ze kterého jedinec pochází, anebo se v něm vyskytuje. Dále také hledá důvody, proč došlo ke vzniku tohoto patologického jevu u daného jedince (Pávková, 2001, str. 43).

S výše uvedenými prevencemi se setkáváme již od předškolního vzdělávání, a to v rámci preventivních programů, které jsou zařazeny do školního vzdělávacího programu. Nejčastěji jde o témata šikany, drogy, nebezpečí internetu a jiné (Pávková, 2001, str. 43).

## **1.7 Cíle, podmínky a prostředky výchovy ve volném čase**

Primárním znakem výchovy je cílevědomost. Každý pedagog si v rámci výchovného působení musí stanovit cíle, a to nejlépe blízké, střednědobé i dlouhodobé, bez nichž totiž nelze efektivně vychovávat (Hofbauer, Pávková, 2010, str. 38). Ke stanovení splnitelných cílů je zapotřebí znát veškeré podmínky probíhajícího výchovného procesu a zvolit si vhodné prostředky, díky kterým chceme stanovených cílů dosáhnout.

Při stanovování cílů můžeme vycházet z různých hledisek. Jsou jimi například druh výchovné instituce či činnosti v nich vykonávajících nebo věk a složky osobnosti jedince. Cíle dělíme na obecné a dílčí. Jako obecný cíl výchovy ve volném čase lze považovat naučení jedince hospodařit s jeho volným časem. To znamená, že chceme jedince naučit rozumně využívat volný čas a oceňovat ho jako významnou hodnotu vlastního života. Z obecně formulovaného cíle se dále odvíjejí cíle dílčí např. rozvíjet zájmy jedince a podporovat jeho aktivní zájmy, vést ho k celoživotnímu vzdělávání, naučit ho efektivně odpočívat atd. (Bendl a kol., 2015, str. 124).

Aby mohl pedagog vhodně zvolit cíle a následně prostředky výchovy musí dobře znát podmínky, v jakých probíhá výchovný proces. Výchova probíhá ve značně složitých podmínkách, které mají svá specifika. Lze je rozdělit na vnitřní a vnější podmínky. Co se týče vnitřních podmínek, jde o věkové a individuální zvláštnosti, kdy pedagog má velké množství možností respektovat a rozvíjet individuální potřeby jedince. Pedagog volného času či vychovatel na rozdíl od učitele pracuje s daleko více heterogenní skupinou jedinců nežli s jednou věkovou skupinou. Proto je znalost věku jedinců pro něj důležitá (Bendl a kol., 2015, str. 125). Specifické jsou ovšem i vnější podmínky. Výchovný proces ve volném čase probíhá v prostředí, které je rozmanité a proměnlivé. Výchovné působení je minimálně vázané na stálé prostředí. Jak mají vypadat prostory a jejich vybavení, tato skutečnost je určována dle instituce či jiného zařízení, avšak vždy musí vyhovovat těm činnostem, které se na daném místě mají konat (Hájek a kol. 2002/2011, str. 73).

Sociální prostředí se v každém prostředí liší. Každý jedinec je z jiné věkové kategorie, vyrůstal v jiném prostředí za jiných podmínek, je schopen či naopak neschopen respektovat autoritu či nastavená pravidla. „*Vztah mezi dětmi a pedagogem volného času se liší od vztahu učitel – žák a je pro děti často novou sociální zkušeností*“ (Bendl a kol., 2015, str. 125).

Výchovné prostředky slouží pedagogovi k dosažení cílů za splnění podmínek, které k těmto cílům mají dopomoci. Pohlédneme-li na to z širšího pohledu, kdy jsou za výchovné prostředky považovány veškeré předměty a jevy, které pedagog používá k docílení daných cílů. Do těchto prostředků lze zařadit: „*výchovné subjekty, obsah výchovy, výchovné metody a formy, výchovné využívání mimo výchovných vlivů*“ (Bendl a kol. 2015, str. 125).

Při tvorbě obsahu je nutno vycházet dle věku vychovávaných osob, dle poslání výchovných institucí, podle jejich funkcí, ale i podle složek osobnosti, které chceme u jedince rozvíjet. Pedagogové mají do jisté míry volnost, u které mohou využít svou nápaditost a tvořivost při sestavování obsahu výchovy, jelikož v rámci volného času není nijak obsah závažně stanoven. Vycházejí převážně dle potřeb, zájmů a schopností účastníků. Důležitou roli hrají také metody a formy výchovy. Jedná se o způsoby pro dosažení cílů, které jsou stanoveny. Metody mohou být: „*...slovní, názorné, praktických činností, metody osvojování, upevňování, ověřování a hodnocení získaných vědomostí a dovedností, metody receptivní a aktivizující*“ (Bendl a kol., 2015, str.126).

Pedagog by měl využívat kombinaci všech výchovně-vzdělávacích metod. Obzvláště klademe důraz na osobnost pedagoga, který působí jako příklad svěřencům

a může jim ze své pozice pomoci, připravit se na různé životní situace. Tuto pomoc může posílit dobře vedeným rozhovorem nebo systémem odměn a trestů. Co se týče výchovných forem jsou nejčastěji používány „*hry, soutěže, vycházky, exkurze, schůzky zájmových útvarů, oddílů, tréninkové jednotky atd.*“ a lze je třídit dle počtu účastníků, míry organizovanosti a pravidelnosti. Velmi přínosná je skupinová forma práce a vyvážení organizované a spontánní činnosti.

Dalšími významnými prostředky jsou pro vykonávání výchovné činnosti a zároveň i jejich materiální vybavenost. Prostory by měly být vybaveny dle výchovného záměru a musí splňovat různé hygienické, pedagogicko-psychologické, ale i estetické požadavky. V některých zařízeních jsou děti ubytovány dlouhodobě, proto je důležité myslet na útulnost, dostatek soukromí a na vybavení. Důležité jsou také prostory pro odpočinek, rekreaci, ale i sportoviště a různá hřiště přizpůsobena věku účastníků. Někdy se za výchovné prostředky také mohou považovat jevy a situace. Záleží na pedagogovi, jak tyto jevy a situace využije, jelikož u nich nebyl dříve výchovný záměr. V případě, že má pedagog určité kvality, dokáže reagovat na neočekávané situace a správně a vhodně je využít. V jeho možnostech je ovlivňování režimu dne, životního stylu, utvářet formy chování v běžných životních situacích (Hájek a kol., 2011, str. 76–77).



## 2 Adolescence

Jedná se o životní úsek člověka mezi jeho dětstvím a dospělostí. Po skončení dětství nastává kritické a rizikové období, neboť se jedinec za krátkou dobu rychle, a především radikálně mění. Jde o změny biologické, psychické a sociální (Machová, 2016, str. 221).

### 2.1 Definice adolescence

Pohledy na adolescenci se u některých autorů liší. Například Langmeier a Krejčířová (2006, str. 143) na adolescenci nahlíží z tradičního pedagogicko-psychologického hlediska jako na období, které se vymezuje mezi 15. – 22. rokem života. Je to tedy období mezi dětstvím a dospělostí nazývané dospívání. Období dospívání je značně rozsáhlé. Je zde velmi viditelný rozdíl mezi jedincem, jemuž je dvanáct let, který je ještě skoro dítě a mezi jedincem, jemuž je dvacet let, který je už skoro dospělý. Proto se celé období dále člení na dva úseky, a to na období rané adolescence jinak také nazývané pubescence, které trvá zhruba od 11. do 15. let a období pozdní adolescence, které dále pokračuje od 15. do přibližně 22. let. V této fázi bývá plně dokončená reprodukční zralost a dokončování tělesný růst. Velkou rychlostí dochází ke změně postavení ve společnosti, jelikož jedinec ukončil školní docházku a dále nastupuje do dalšího vzdělávání či pracovního procesu.

Podobně adolescenci charakterizuje i Hájek a kol. (2011, str. 101) dle nich období adolescence začíná mezi 14. až 15. rokem a končí mezi 18. až 20. rokem života. Za období dozrívání pubescence považují ještě věk v rozmezí 14. až 16. let, zatímco mládež od 16. až 20. let už považují jako adolescenty. V průběhu celého tohoto období existují značné rozdíly ve vývoji, a to individuálně mezi oběma pohlavími, ke zklidnění dochází zejména ve druhé polovině staršího školního věku. Adolescence je období, kdy dozrávají veškeré tělesné funkce a dokončuje se i psychický vývoj v základních rysech. Významnou roli hraje období, kdy jedinec ukončil přípravu na svou budoucí profesi a stal se sociálně nezávislým na druhých. Je však rozdílný psychický a sociální vývoj u jedinců, kteří jsou už v pracovním poměru, u těch, co jsou na středních školách, u těch, kteří po maturitě nastoupí do pracovního poměru nebo u těch co pokračují ve studiu na vysoké škole. Rozdíly se dějí v závislosti na obsah výuky, ale i v závislosti na získání brzké či pozdější ekonomické samostatnosti. Tyto změny ať už tělesné či nově získané znalosti a životní zkušenosti přispívají ke změně vztahu k dospělým.

Macek (2003, str. 35–36) odkazuje na další autory, které období adolescence člení na tři úseky. Prvním úsekem je časná adolescence, trvající od 10. případně 11. let do 13. let a objevují se první pubertální změny (Alsaker, 1992 in Macek, 2003, str. 35). „*Projev prvních biologických a fyzických změn otvírá „pasáž“ pro průchod z dětství do adolescence a posléze i do dospělosti. Některé psychické i sociální změny v rané adolescenci lze považovat za přímý důsledek pubertálních změn*“ (Petersen, Leffert, 1992 in Macek, 2003, str. 35–36). Druhým úsekem je střední adolescence, jedná se o jedince ve věku od 14 do 16 let. Je pro ně typická snaha se odlišit od okolního prostředí. Lze tedy říct, že se jedná o specifický životní styl jinak také nazývaný kultura mládeže (Havighurst, 1987; Abma, 1992 in Macek, 2003, str. 36). Podletním třetím úsekem je pozdní dospělost, která trvá od 17. do 20. let či později. U většiny dochází k ukončení školní docházky a k hledání pracovního uplatnění, popřípadě dalšího vzdělávání. Významnou roli zde hraje potřeba někde patřit, na něčem se podílet a sdílet něco s druhými, s tím se spojuje přemýšlení o cílech a plánech v budoucnosti, o vztahu k profesi, a především o partnerských vztazích (Lloyd, 1985 in Macek, 2003, str. 36).

Jak již bylo zmíněno charakteristika období adolescence v rámci let se u některých autorů liší. Lze však shrnout, že v tomto období dochází k proměně osobnosti v oblastech somatických, psychickým a sociálních. To závisí také na společenských a kulturních podmínkách, ze kterých vycházejí požadavky a očekávání dané společnosti k dospívajícím jedincům. Adolescence se dá chápat jako životní etapa se specifickými znaky, které jsou součástí životního cyklu. Tyto specifické znaky mají svůj význam jak objektivní, tak i subjektivní. „*Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivní uspokojivou, zralejší formu vlastní identity*“ (Vágnerová, 2012, str. 367).

## **2.2 Změny v adolescenci**

Adolescence je velmi specifické období, a to především kvůli změnám, ke kterým u jedinců dochází. Ke změnám dochází v somatické, psychické i sociální oblasti. Převážně jsou změny podmíněné biologicky, ovšem jsou také ovlivňovány psychickými a sociálními faktory, které na sebe vzájemně působí. Jak již bylo zmíněno v adolescenci dochází ke změnám, tyto změny přispívají ke ztrátě již dříve získané bezpečnosti. Zároveň, se ale potřebují orientovat ve všech nových situacích a mají ještě potřebu nového upevnění. Tyto změny můžeme chápat jako určitou výzvu jedince k jeho

osobnostnímu rozvoji, ovšem pokud ji dostatečně zvládne. V rámci dalšího rozvoje je pro jedince více prostoru v rozhodování důležité. Tím se současně snižuje pocit bezpečí vztahující se k rodině. K rozvoji kompetencí pozitivně přispívá osamostatnění jedince. Samostatností totiž dokazuje sám sobě, ale i ostatním, že už není tak moc závislý, jak tomu bývalo dříve (Vágnerová, 2012, str. 367–370).

### **2.2.1 Tělesné změny**

Adolescence je období tzv. spurtu. Jedná se o rychlý pubertální růst. Jedinec v tomto období naroste o 20 % celkové výšky, což u většiny jedinců způsobuje narušení motorické koordinace a rychlejší unavitelnost. Díky rychlému nárůstu svalů se zvyšuje silová vytrvalost. Růst u dívek končí zhruba okolo 15. věku, kdežto u chlapců končí mezi 17–18 rokem života. Dochází také k ukončení výměny zubů. Výměna končí okolo 14 roku života po nárůstu druhých stoliček tzv. sedmiček. Třetí stoličky, jinak řečeno zuby moudrosti se objevují od 15 roku až do dospělosti. Ovšem nemusí se objevit vůbec (Thorová, 2015, str. 424).

Dochází také k hormonálním změnám. Hormon IGF a pohlavní hormony řídí pohlavní zrání, díky kterým dochází k rozvoji sekundárních pohlavních znaků. Zvyšuje se činnost mazových žláz, což s sebou nese kožní onemocnění akné, které je pro adolescenty typické a trpí jim zhruba 85 % dospívajících jedinců. Výrazně se také zvýšila potivost jedinců. Okolo 10 1/2. roku dochází u dívek k vývoji prsou a o půl roku později dochází k prvnímu růstu ochlupení. Od prvních projevů dospívání se zrychluje růst, který končí zhruba okolo 12. roku. Mezi 12. – 13. rokem se objevuje ochlupení v podpažní jamce. Začátek menstruace se odvíjí od množství tělesného tuku. Většinou se první menstruace objevuje okolo 13. roku, což také znamená zpomalení růstu, jelikož už v tuto chvíli dívky dosáhly 95% konečné výšky v dospělosti (Thorová, 2015, str. 424–425).

U chlapců dochází k projevu puberty později, než u tomu je dívek. Okolo 11. a 12. roku dochází ke zvětšení objemu varlat a začíná se objevovat první ochlupení. Díky růstu hrtanových chrupavek dochází okolo 14. roku k mutaci hlasu. Hlubší hlas se stabilizuje a dochází ke zpomalení růstu. K růstu ochlupením v podpažní jamce dochází také okolo 14. roku. Nárůst vousů začíná mezi 15. až 17. rokem. Co se týče růstu genitálů je to velmi individuální. Pohlavní orgány jsou u některých chlapců vyvinuté již v 13. letech, ovšem u jiných se tak může stát až v 15. letech. Chlapci jsou na konci adolescence cca o 12 cm vyšší než dívky, což také znamená změnu proporcionality, výrazné rozdíly mezi dívkou

a chlapce ve stavbě těla. Dochází také ke zvýšené fyzické odolnosti a k zvyšující se koordinace a výkonnosti. Dívkám se tělo zaobluje, především kvůli ukládání tuků na břicho, hýždích a stehnech. Mezi 17. a 18. rokem dochází u dívek k zastavení růstu pánve což znamená dosažení plné pohlavní dospělosti. Tělo dívek a chlapců dostává dospělou podobu (Thorová, 2015, str. 425).

## 2.2.2 Citové změny

V období adolescence stále přetrvává rozkolísanost a nevyrovnanost citového stavu. Mladiství jsou stále velmi citově labilní a jejich nálady a afekty se objevují s velkou intenzitou. Tento vývoj netrvá u všech jedinců stejně, někdy končí při dosažení tělesné zralosti a jindy přetrvává až do období dospělosti (Machová, 2016, str. 222). Emoční projevy u dívek a chlapců mají velkou intenzitu, krátké trvání a rychle se mění. Emoční labilita se projevuje častěji u chlapců, tu si přenášejí z dětství až do dospělosti. U dívek se emoční labilita objevuje až v pozdní adolescenci a začíná při pubertálních změnách, děje se tak přibližně mezi 16. a 17. rokem života. Dívky mají intenzivnější prožitek a delší průběh než chlapci. Citové a emocionální prožitky se u dívek a chlapců začínají v období adolescence odlišovat, ale zároveň přibývají i vyšší city. Vyššími city se rozumí nárůst druhů citů sjednocující se do větších celků. Jedinec už dokáže na určitý podnět reagovat odlišně, než tomu bylo v dětství (Vašutová, 2013, str. 37).

I sami dospívající jsou ze svých pocitů často překvapení. Pocity a proměny nálad pro ně bývají nepříjemné. Tyto pocity jsou pro dospívajícího nové a nejsou schopni vysvětlit jejich původ. Proto jejich prvotní reakce bývají podrážděné či rozmrzelé. Následná reakce má podobu špatné nálady a zhoršené chování, což působí na okolí jedince rušivým dojmem. Nelze jednoznačně určit, zda jsou emoční výkyvy způsobené hormonálními změnami nebo jsou vyvolané změnou situace či reakcí jiných lidí. Emoční výkyvy mohou být spojené s aktivační úrovní. Při těchto výkyvech se střídá apatie a nechuť vykonávat jakoukoliv činnost s intenzivní aktivitou. Tyto změny se mohou na venek projevit větší impulzivitou, nedostatkem sebeovládání, nízkou tolerancí frustrace, přecitlivělostí a všechny tyto změny přispívají ke konfliktům.

V této době mívají dospělí pocit, že je jejich dítě rozmazlené, neumí se chovat a obtěžuje okolí svými rozmazy. V těchto pocitech jsou podporováni faktem, že jejich děti nemají k takovému chování akceptovatelný důvod. Čím větší četnost negativních reakcí a odmítání, tím více jsou dospívající nejistí, na rozdíl od pubescentů, kteří svým

pocitům a prožitkům věnují více pozornosti a tyto pocity analyzují a uvažují o nich. Podobný vztah k těmto myšlenkám se nazývá emoční egocentrismus. To znamená, že dospívající bývá přesvědčen, že tyto jejich pocity jsou výjimečné a nikdo jiný nemůže mít stejně intenzivní prožitky ani pocity. Bývají uzavřenější a introvertnější, než byli dříve. Infantilní citové bezprostřednosti a otevřenosti ubývají, jelikož se začíná u dospívajících objevovat nechuť v rámci projevů citů navenek. Dospívající svoje prožitky považuje za intimní součást své osobnosti a nechtějí je s nikým sdílet. Nedávají najevo ani jak se cítí, obzvláště v případě, že se jedná negativní pocity jako je pocit smutku, trapnosti, ponížení a jiné. V těchto svých pocitech často nemají jasno, občas je nedokážou vyjádřit a obávají se nepochopení a výsměchu druhých a za své pocity se stydí. Tyto zkušenosti vedou k potvrzení dříve získaných poznatků, že v prožívání a projevu může být veliký rozdíl (Vágnerová, 2012, str. 391).

### 2.3 Tvorba vlastní identity

Adolescenti začínají měnit svou identitu v návaznosti na blížící se dospělost. Vykání dospělých, obdržení občanského průkazu, zletilost v osmnácti letech a další signály, jedincům budoucí roli dospělého připomínají. Svoboda, kterou jedinci dostávají od rodičů přestává být tolik omezená. Identita má někdy souvislost s rodinnou kulturou, někdy ovšem získává podobu od jiných lidí nebo má někdy společenskou souvislost. Originálnější a konzistentnější bude ovšem identita vytvořená samotným jedincem. Díky ní bude v životě odolnější vnějším tlakům. Každý ovšem není natolik kreativní, proto při tvorbě identity často dochází k nápodobě vzorů, které adolescenti mají, jelikož jsou pro ně přijatelné (Vašutová, 2013, str. 55).

Identitu hledají a vytvářejí jedinci v rámci celého života. Tento proces lze chápat jako ujasňování a upevňování svého „já“. Vrcholem, kdy dochází k osobnímu zápasu o identitu je právě adolescence. Pro jedince, kteří jsou citliví, a tvořiví může být cesta k nalezení identity složitější. Jedná se tak z důvodu, že odmítají tzv. vyšlapanou cestu pro snadnější vkročení do dospělosti a odváží se budovat si svou identitu na základě otázek, zkušeností a nových objevů. *„Mít identitu znamená znát odpověď na otázku kdo jsem“* tzn. zda jedinec zná sám sebe, rozumí svým cílům, které chce dosáhnout, v kam patří a čemu věří a zná smysl svého života. Mít identitu také znamená vnímat sám sebe, jako subjekt tzn. jsem to já, kdo ví, co dělá, kdo rozhoduje, kdo se odhodlává a kdo v konečné fázi jedná (Řičan, 2014, str. 216–118). Minulost, přítomnost a budoucnost jedince už

vytváří celek, při kterém se objevují pocity vyjadřující vlastní jedinečnosti, souvislosti, pocitu sounáležitosti s dalšími lidmi, skupinami hodnotami s ideály. Nesmíme, však opomenou, že nelze jednoznačně určit, zda je identita kladná či záporná, protože každý status má zdravou i patologickou podobu. (Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003, str. 185).

## 2.4 Vztahy adolescentů

Matky se k adolescentům chovají úplně odlišně jako otcové. Matky daleko více a častěji své děti žádají a prosí je, na rozdíl otcové si od svých dětí zachovávají větší odstup než matky. Otcové jsou méně emotivnější a mívají mocenské výchovné zásahy daleko více než matky. Rozdíl mezi matkou a otcem je také v tom, že otcové uznávají dospívající jedince jako rovnocenné partnery. I ve vztahu rodičů k adolescentům se objevují genderové jednání, které ovlivňuje postavení v rodině, a především i kvalita samotného vztahu rodičů k adolescentnímu jedinci (Vágnerová, 2012, str. 404).

Vztah matky a dcery bývá založen na vzájemné podpoře. V dospívání při situacích, kdy má dívka potřebu vyzdvihnout své ženské hodnoty, se mohou objevit mezi matkou a dcerou jisté neshody. Jedná se tak na základě, kdy je pro matku nezbytné její potřebu potlačit. Matky mají radost, jak se jejich dcery dobře vyvíjí, ale i přesto mají obavy týkající se své mateřské a ženské role. Pro dceru je důležitá podpora matky při plnění ženské role důležitá. Zároveň jí škodí, pokud s ní stále bude matka jedna jako s dítětem, bude na ní až moc kritická a hodnotit její chování i vzhled bude pohrdavě. Jestliže vztah s otcem není přiměřený a nefunguje, bývá vztah s matkou velmi přehnaný. Pro dceru je poté složitější se z této dyády odvázat. Hlavně v případě, kdy je matka osamělá, milující nebo je až přehnaně náročná právě ve vztahu k dceři. Co se týče vztahu matky a dospívajícího syna, jedná se o vztah daleké méně kritický, tolerantnější a s větší svobodou. Matky mívají na své syny daleko menší nároky například při domácích pracích. Chlapci se snaží prosazovat a zkoušejí experimentovat se svou mužskou dominancí, jelikož dle nich je matka modelem ženské role. I přes mužskou dominanci se snaží svou matku chránit. Pokud funguje vztah otce se synem přispívá to k uvolněnější vazby mezi synem a matkou. V případě, kdy otec chybí může být vztah mezi matkou a synem extrémní, a to převážně v citové oblasti. Může se jednat o nadměrnou a omezující péči, která mu může při dospívání být přítěží. Syn, který dospívá má potřebu se odpoutat od matky čímž dojde k potvrzení jeho mužské identity. Chová se tak, že nedodržuje pravidla, nemá zájem o matčinou péči, odmítá ji respektovat, celkově se chová tak aby

matku od sebe odehnal. Tento stav trvá určitou dobu, každopádně pak dojde k uklidnění a vztah s matkou ustálí (Vágnerová, 2012, str. 406).

Období dospívání je ve vztahu otce a syna značně důležité, a to především v oblasti citového vývoje. I přestože chce dělat veškeré věci podle sebe, tak stále potřebuje ujistit, že je tady jeho otec stále pro něho. Syn se začíná osamostatňovat a čím dál více se poutat na vrstevníky. Někteří otcové se mohou ve fázi, kdy se jeho syn od něj vzdaluje chovat hloupě. Jednají tak především z důvodu, že se s tím neumí vyrovnat. Bohužel díky tomu mohou někdy nastat v jejich vztahu komplikace a konflikty. Při neřešení konfliktů to může dojít tak daleko, že se syn dostane do pozice mladistvého delikventa, drogově závislého, do duševní nemoci atd. Syn si značně začíná budovat svou identitu a může se objevovat vzpurné chování nebo si začne prosazovat své názory, a to i v případech kdy ví, že nemá pravdu. Vzдор častou používá pro snadnější oddělení od rodiny nebo pro to, aby se stal nezávislým. Otec se stává pro syna přirozeným protivníkem, zároveň je pro syna důležité, aby ho při budování mužské role podpořil. Syn může také začít experimentovat se svými postoji a chováním, proto je důležité, aby mu otec poskytl zpětnou vazbu kladně a poskytl mu cenné rady. Zpětná vazba v podobě trestu může mít velmi negativní dopad na syna, což může směřovat k delikventnímu chování, drogové závislosti, duševní nemoci atd. (Yablonský, 1994, str. 96-97).

Lidé se převážně shodují v tom, jak by měla vypadat výchova dcery matkou. Měla by ji naučit, jak být správnou ženou. Všeobecně je také jasné, jak by měla vypadat výchova syna otcem. Ten by měl ze syna vychovat správného chlapa. Jaké má být poslání otce při výchově dcery? Otec bývá pro dcery k jeho zaměstnanosti, podnikání v dílně, na zahradě či v pracovním velmi vzácný. Bývá po určitou dobu rytířem na bílém koni, specialistou na zázraky nebo bývá jen tak na zábavu. Jelikož matka mívá komplexní péči o děti, obětuje či omezí i svou profesionální kariéru. Někdy je otec ve vztahu k dceři za velkého kritika. Otec klade důraz na svou autoritu a jeho komunikace má direktivní podobu. Zvděčit se mu není tak snadné a v některých případech to je i nemožné. Dcera pro otce zůstává stále jeho holčičkou i v průběhu stárnutí. Jeho postoj k dceři je proto stále ochranný a dominantní. Citové vztahy mohou být velmi napjaté, a to z toho důvodu, že se otec někdy snaží realizovat to co on sám v životě nezvládl skrze jeho dceru. Samostatnost dcery může být i několik let blokována. Pro mužské chování je typické vymezovat sám sebe, dominantní péče, ovládat druhé a ovlivňovat je v roli alfa samce. Ovšem pro ženu je typické akceptovat chování, přijímat ho a hledat kompromisy. Existují i otcové s psychikou na jiné úrovni a vskutku dospělý otec. Ten dceři zprostředkovává do

určité míry odlišnosti mužského světa. Dává dceři možnost se od něj i od matky odlišit a najít si své vhodné místo ve světě (Novák, 2009, str. 23-24).

Nesmíme zapomenout ani na mimorodinné vztahy. Adolescenti se dostávají do vzájemného působení v rozdílném prostředí. Jedná se o školu, organizované zájmové aktivity nebo sportovní aktivity. Dále par okolí bydliště, obchody, ale i na sociálních sítích apod. Seznamují se s přáteli svých rodičů, ovšem takové vztahy se nestávají osobními, jelikož bývají krátkodobé a nemají takovou intenzitu. Adolescenti mají možnost poznávat i odlišné profese a jedince na různých pozicích. Nejčastěji se však setkávají s pedagogy ve školách (Panáček, Vašutová, 2013, str. 90).

Vrstevníci jsou v životě adolescenta velmi důležití. Vazby na rodiče sice slábnout, ale stále není adolescent schopen samostatně žít. Je pro něj však důležité, aby našel oporu v těch, kteří se potýkají s podobnými překážkami jako on. Vrstevníci se mohou navzájem podporovat ve svých pravdách, může se svěřovat, radit se a řešit veškeré své pocity. Jde jim hlavně o to, aby se odlišili od svých rodičů, starší generace a jiných skupin. V rámci vrstevnických skupin vznikají první intimní vztahy (Panáček, Vašutová, 2013, str. 85–86).

Důvodem pro první erotické zkušenosti adolescentů jsou nejenom hormonální změny, ale i dostatek sociálních příležitostí. U vztahů vrstevníků vznikají první partnerské páry, které jsou k sobě přitahovány emočním poutem. Tato láska bývá ovšem nestálá a bláznivá. Ve větší míře jde především o erotickou vášeň a experimentování se svou vlastní sexualitou. Často také převažuje promiskuita, což znamená časté střídání partnerů. Naopak důvěrnost, stálost a intimita se moc často nevyskytuje. Čím více se jedinec blíží k dospělosti, se tento postoj k partnerskému vztahu se mění. Atraktivita pro druhé pohlaví je spjatá se sebevědomím a tvoří součást identity člověka. V návaznosti na dosud získané zkušenosti se jedinec připravuje na nalezení partnera pro svůj život. Je důležité vést dospívajícího k tomu, že je důležité prvně navázat párový vztah a teprve poté začít sexuálně žít (Thorová, 2015, str. 426–427).

## **2.5 Sociální zrání adolescentů**

I přestože není jedinec plně sociálně zralý, se období adolescence považuje za přípravnou fázi na budoucí povolání. Do popředí v tomto období vstupuje snaha po samostatnosti a dochází ke ubývání závislosti na rodičích. Začíná se objevovat kritičnost společnosti, ale i rodičů. Je to zapříčiněno silnou osobností kolektivu, což znamená větší význam pro jedince než jeho rodiče (Machová, 2016, str. 223).



Sak (2000, str. 35) ve své publikaci charakterizuje proces sociálního zrání jako „...přeměnu jedince z pozice převážně objektu společenské péče ve společenský subjekt, přičemž rozsah a obsah sociálních procesů a fenomén, jejichž se jedinec stane subjektem, se u jedinců liší“. Tento proces také doprovází změny sociální pozice u jedince, které vyplívají ze souboru rolí, jenž jedinec zastává. Jeho biologické a sociální zrání napomáhá tvořit podněty, kterými dochází k nátlaku na sociální zrání spojené se sociální pozicí a rolí ve společnosti. U jedince dochází za pomoci sociálního zrání k formování základní motivační struktury, jeho hodnotové orientace a k utváření životního cíle. Dále také přebírá a osvojuje si roli dle stanovených norem ve společnosti. V procesu sociálního zrání dochází u jedince k aktivnímu upevňování si osvojených sociálních mechanismů. Sociálním mechanismem rozumíme „...řetězce a shluky vzájemně propojených elementárních aktů sociálního chování, jejichž důsledkem je očekávaný sociální efekt“ (Sak, 2000, str. 35–36). V průběhu let se formovaly určité vzory chování a stereotypy, které si v procesu sociálního chování jedinec osvojuje. Na jedné straně dochází v rámci sociálních projevů ke tlumení spontánnosti a zaujatosti jedince, ovšem na straně druhé je jedinci umožněno porozumět obsahu a formám takového chování. Postupem času, chování jedince podléhá tlaku norem, stereotypů, sociálních vzorů a využívá sociální mechanismy jehož následkem je ztráta spontánnosti v sociálních projevech. Lze tedy říct, že „v procesu sociálního zrání jedinec individuálně, specificky svým způsobem vybírá ze svého sociálního pole – a zprostředkovaně tak ze společnosti – hodnoty, ideje, vzorce chování, sociální normy a sociální postoje, ze kterých tvořivě utváří systém platný pro své myšlení a chování“ (Sak, 2000, str. 35–36).

V adolescenci a starším školním věku se zvětšují problémy s vytvářením vztahů ke společnosti. Důvod těchto problémů vychází z rozporu mezi biologickou zralostí a sociální nezralostí. I přestože je tělesný vývoj adolescenta rychlejší, tak i přesto se dosažení sociální zralosti oddaluje. Děje se tak na základě složitosti naší společnosti. U jedinců, u nichž se dříve objevil jistý nedostatek jako je např. citová deprivace, zanedbaná; nedůsledná; nejednotná nebo také příliš volná či autoritativní výchova, dochází k častějším problémům v rámci sociální adaptace. Tyto zmíněné nedostatky se objevují většinou v rodinách, kde je problém s alkoholem, objevuje se trestná činnost jednoho z rodičů nebo v rozvrácené či neúplné rodině. Nedostatky se nemusejí týkat pouze rodiny, ale i jedince samotného. Může se jednat o chronické nemoci či jiné vady. Dále také nízká sebeúcta či nedůvěra, neuspokojivý prospěch ve škole, špatný výhled pro

budoucnost jedince, ale také nezaměstnanost, nedostatek zájmu a citová a duchovní chudoba (Machová, 2016, str. 223–224).

Specifickým rysem socializace je to, že je jedinec brán jako dospělý a je od něho očekávané chování odpovídající určitému věku. V adolescenci dochází k proměně sociálních rolí s nimi spojených požadavků a tím se dostává do nového sociálního prostředí, kterému je zapotřebí se přizpůsobit i v rámci chování a dodržování pravidel určité společnosti (Vágnerová, 2000, str. 274).

### 3 Dospívající s poruchou chování

V naší společnosti existují určité normy, které je nutné akceptovat a respektovat je. Tyto normy „*uspokojují naši potřebu orientace, potřebu smysluplného světa, ale také potřebu jistoty a bezpečí*“ (Kvintová, 2016, str. 144). Normy lze považovat i jako určité vzorce chování a určité omezení, které je potřeba brát na vědomí a řídit se jimi. V průběhu růstu a vývoje dítěte se setkáváme různými projevy chování. Takové projevy lze nazvat jako rušivé chování tzn. že děti občas neposlouchají a porušují pravidla. Dítě se takto chová v průběhu vývojových období, které nesou různá specifika, roli také může hrát osobnost dítěte nebo v rámci působení výchovy rodičů. Důležité je brát na vědomí i to, že některé chování v určitých situacích může být signálem po nastávající či už probíhající poruchu chování (Kvintová, 2016, str. 144).

#### 3.1 Definice poruch chování

Poruchy chování můžeme také chápat jako odchýlení jedince při socializaci tzn. že jedinec není schopný uznávat určité normy chování, které odpovídají jeho věku a úrovni jeho rozumových schopností. V rámci růstu a vývoje se jedinec učí rozeznávat vhodné či nevhodné chování a v určitých situacích vhodně reagovat, protože nejde jen o znalost norem nýbrž se dle nich chovat. Jako první chování jedinců hlídají jejich rodiče, ale poté už je jedinec schopný sám své chování ovládat. Reagovat pocitem viny je signál stádia socializace. Tento pocit se dostaví, když jedinec udělá něco, o čem ví, že je to špatně. Dodržování norem je schopnost, která je závislá na úrovni dosažených psychických kompetencí. Rozumová vyspělost dítěte musí být natolik dostatečná, aby pochopilo význam a podstatu pravidel chování.

Dále je nutné dosažení u dítěte určité úrovně autoregulace, což znamená určitou úroveň schopností a dovedností a přizpůsobit se proměnlivým podmínkám. Je důležité umět odložit nebo se vzdát uspokojení v případech kdy je toto chování nevhodné k nastalé situaci. Pro dosažení tohoto stupně je nutná adekvátní stimulace. Tato stimulace podporuje naprogramovaný genetický rozvoj určitých mozkových center neboli spojení i osvojení jejich znalostí a dovedností (Vágnerová 2012, str. 779).

Dle Searihgta, Rotteneka a Abbyho (2001) jsou poruchy chování častým psychiatrickým problémem v dětství a v dospívání, vyznačující se dlouhodobým porušováním pravidel a asociálním chováním. Mezi poruchy chování zařazují agresivitu, krádeže,

vandalismus, porušování pravidel či lhaní. Aby bylo možné provést diagnostiku, musí se poruchy vyskytovat déle než šest měsíců. Poruchy chování zahrnují biologické, psychosociální a rodinné faktory. Jedinci s poruchou chování nevnímají své chování jako problémové. Neléčené poruchy chování v dětství mají daleko horší prognózu v dospělosti. Adolescenti, kteří vykazují poruchy chování tak jednají v rámci gangové kultury nebo pro splnění základních životních potřeb např. krádež jídla a jsou daleko méně psychologicky narušení než jedinci, kteří mají poruchy chování v dětství. Jedinci mající poruchy chování mohou zdědit sníženou aktivitu autonomního nervového systému a potřebují větší stimulaci, aby mohli dosáhnout optimálního vzrušení. Jedinci se s poruchami chování objevují ve všech ekonomických úrovních, ale častěji se objevují na nižší socioekonomické úrovni. Dalším důvodem mohou být rodiče požívající návykové látky se značnými finančními potížemi.

Poruchy chování se projevují u 10 % – 15 % dětí a adolescentů, spojují se převážně se společenskou kohezí, socioekonomickou úrovní a disharmonickým rodinným prostředím např. zjištěné poruchy chování u rodičů, kriminální činnosti rodičů, nezaměstnanost, alkoholismus, rozvody atd. Dojde-li k nahromadění rizikových faktorů, více se zvyšuje riziko poruchy chování. K poruchám chování dochází častěji u chlapců a u dětí a mládeže antisociálních a psychopatických dospělých (Malá in Hort et al. 2008, str. 315). Poruchy chování v klasifikačním systému dle Mezinárodní klasifikace nemocí jsou charakterizovány „*opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo mít výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle)*“.

Mezi základní příznaky poruch chování patří opozičnictví a agresivita, do odvozených příznaků patří výbuchy zlosti, časté rvačky, tyranizování, krutost k jiným lidem nebo k zvířatům, ničení majetku, zakládání ohně, záškoláctví, lhaní atp. V dětství se tyto příznaky poruch chování začínají velmi viditelně projevovat. Poruchy chování zahrnují i antisociální a agresivní chování, přetrvávající až do adolescence, často přetrvávají až do dospělosti. V tomto případě lze hovořit o poruchách osobnosti. Agresivní chování je sice během dětství a adolescence poměrně stabilní, ale důležité je stanovit míru, kdy je takové chování už za hranou a kdy je potřeba nežádoucí chování brát jako rizikový faktor pro vznik asociálního chování v adolescenci nebo později i v dospělosti (Paclt, 2007, str. 137–143). Při poruše chování jedinci nedokážou pochopit proč by se měli přizpůsobovat

normám společnosti v rámci toho necítí vinu za své provinění, protože nedošlo k dostatečnému rozvinutí jejich svědomí a na zpětnou vazbu nahlíží neadekvátně. Jsou pro ně důležitá jen jejich práva a mezilidské vztahy se odvíjejí od toho, zda mají z nich mají osobní užitek (Michalová, 2011, str. 12).

### **3.2 Diagnostika poruch chování**

Diagnostická kritéria, lze rozdělit do tří kategorií. Do první kategorie patří určité vzorce chování, které se opakují a dochází k porušování sociálních norem, pravidel a práv druhých. V uplynulém roce musí být přítomny tři a více symptomů mající jeden symptom trvale přítomný v posledním půlroce. Do symptomů se zahrnuje agrese k lidem např. šikanování; vyhrožování; zastrašování; pranice a bitky; loupežná přepadení apod., destrukce majetku a vlastnictví např. ničení majetku druhých či zakládání ohně; nepoctivost nebo krádeže např. vloupání do domů, budov a aut; časté lhaní pro získání výhody nebo krádeže v samoobsluze a posledním symptomem je vážné násilné porušování pravidel např. před třináctým rokem zůstat opakovaně i přes veškeré zákazy v noci venku; utíkání z domova; opakované záškoláctví. Druhým kritériem jsou poruchy chování, které významně zhoršují fungování ve škole i v práci a třetím kritériem je, pokud má jedinec osmnáct a více, tak nesplňuje kritéria pro stanovení diagnózy disociální poruchy osobnosti (Malá in Hort et al. 2008, str. 316–317).

Aby dle DSM-IV1 (Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch) mohly být poruchy chování diagnostikovány musí po dobu šesti měsíců dojít ke třem poruch chování např. krádež v obchodě, k experimentování s marihuanou či alkoholem atd. Při diagnostikování je důležité rozlišit, zda se jedná pouze o chování v rámci adolescence nebo se už jedná o závažnější protispolečenské chování. Jedinec v období adolescence často experimentuje se svým chováním, je rozdíl mezi experimentováním, zneužívání nebo závislostí nejedná se o závažné poškozování jednotlivců či majetku a nežádoucí chování se neopakuje. Jsou to především reakce na vnější stresory. Nesmíme však toto chování přehlížet, je potřeba se na něj zaměřit, jelikož může dojít k vyvinutí poruch chování. (Searihgt, Rottenek a Abby, 2001).

### **3.3 Klasifikace poruch chování**

Poruchy chování můžeme klasifikovat dle několika vědeckých oborů. Poruchy chování z medicínského hlediska klasifikujeme pomocí Mezinárodní klasifikace nemocí.

Tato klasifikace uspořádala poruchy chování do šesti skupin dle kritérií F91, které musí daná skupina splňovat. První skupinou je porucha chování vázaná na vztahy k rodině, jedná se o disociální nebo agresivní chování, které se soustředí na domov a na meziosobní vztahy se členy rodiny, ale i další členy v domácnosti. Druhou skupinou je nesocializovaná porucha chování, při které dochází ke kombinaci trvalého disociálního nebo agresivního chování s viditelným chováním. Takové chování zasahuje do všech oblastí psychiky nebo do sociální situace v rámci narušení vztahu jedince k dalším dětem. Třetí skupinou je socializovaná porucha chování, která se vyskytuje u dobře integrovaných jedinců do stejně starých skupin. Chování je disociální nebo agresivní a má trvalý ráz např. skupinová delikvence; záškoláctví; krádeže s partou. Čtvrtou skupinou je opoziční vzdorovité chování, při které nejsou děti agresivní, nemají disociální chování a neuskutečňují delikventní činy, ale jsou výrazně vzdorovité a neposlušné. Pátou skupinou jsou jiné poruchy a šestou skupinou jsou poruchy chování nervové soustavy. Při diagnóze a následném dělení do jednotlivých skupin je důležité dbát na to, aby byla splněna veškerá kritéria pro danou skupinu poruch chování (Mezinárodní klasifikace nemocí, dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html#F91> ).

Searihgt, Rottenek a Abby (2001) klasifikují poruchy chování dle DSM-IV1 (Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch) na čtyři skupiny. Jedná se o manuál, který je podrobnější než Mezinárodní klasifikace nemocí a je určena pouze psychologům a psychiatrům. První skupinou jsou agresivní nebo vážné ubližování lidem či zvířatům, druhé je záměrné poškozování či ničení cizího majetku, třetím je opakované porušování pravidel v domácnosti, ve škole či zákonů a čtvrtou skupinou jsou trvalé lži, které slouží k minimalizování následků, popřípadě slouží k získání majetku či nějakého privilegia

Švarcová (2002, str. 42–54) se zabývá sociální klasifikací a dělí ji na tři stupně závažnosti stejně jako Slomek (2010, str. 19). Jedná se o disociální, asociální a antisociální chování. Disociální chování je považováno za nepřiměřené či nespolečenské chování, ovšem stále ho lze zvládnout za pomoci volby vhodných pedagogických postupů. Toto chování lze charakterizovat tak, že se stále jedná o záležitost osobnostní nikoliv záležitosti společenskou. V rámci disociálního chování dochází ke vzdorovitosti, přestupkům vůči školnímu řádu či negativismu. Jedná se spíše o nesouhlas se společenskými normami a projevuje se v některých obdobích života jedince či u některého postižení jako je např. lehká mozková dysfunkce, neurózy apod. Asociální chování se projevuje porušováním společenských norem, ale ne v takové míře, aby docházelo

k překračování předpisů. Jedinec spíše škodí sám sobě. Jedná se o lhaní, záškoláctví, útěky, toulky, alkoholismus, toxikománie a sebepoškození. Mají většinou stálejší ráz a stoupající tendence.

Při řešení už jsou zapotřebí speciálně pedagogické postupy a zapojení poradenského systému včetně střediska výchovné péče. Dále se asociální chování řeší i skrze speciální výchovné zařízení, zdravotnické instituce a terapeutické pracoviště. Antisociální chování znamená protispolečenské chování. Jedinec porušuje zákony a poškozuje sebe i ostatní. Hovoříme tedy o uvědomovaném protispolečenském chování kriminálního charakteru, např. krádeže, loupeže, přepadení, vandalství, výrazné násilí a agresivitu apod. V tomto případě je jedinec v rámci nápravy umístěn do školského zařízení s ústavní či ochrannou výchovou. V tomto případě se jedná o dlouhodobou nápravu s pravděpodobným návratem do původního stavu (Slomek, 2010, str. 19).

Poruchy chování lze z hlediska vývoje také dělit na několik základních pohledů. Prvním pohledem je absolutistický. Jedná se o dodržování jednoznačně a srozumitelně stanovených pravidel. Tyto pravidla platí pro všechny členy společnosti, a to bez výjimky. Chování, které není v souladu s pravidly je zcela nepřijatelné. Jedná se například o drogy, krádeže, prostituce apod. Druhý je moralizující pohled. Skrze tento pohled se lidé ve společnosti z hlediska morálky dělí na dvě skupiny. V první skupině jsou lidé, kteří daná pravidla důsledně dodržují. Do druhé skupiny patří asociální lidé a nemorální devianti. Může se jednat například o lidi mající syndrom nesnášenlivosti s jinými rasami. Třetím je pohled medicínský. Chování, které má deviantní charakter se v rámci společnosti považuje za onemocnění. Medicínským pohledem se zabývá obzvláště sociální patologie. V rámci tohoto pohledu mohou být poruchy chování zapříčiněny skrze nesoulad mezi individuálními strukturami systému ve společnosti. Šestý je statistický pohled. Tento pohled rozumí poruchou chování zřetelné odchylky od průměru populace. Proto lze jakoukoli odchylku lišící se od statistického průměru posuzovat jako deviaci. Faktory působící na vznik a vývoj poruch chování v rámci tohoto pohledu lze nechat bez povšimnutí. Posledním pohledem je relativizující pohled. Jedná se o chování v rámci dané kultury. Jedinec žijící v jiném sociokulturním prostředí může mít naprosto odlišný pohled na různé způsoby chování, než tomu tak může být například u Středoevropana (Švarcová, 2002, str. 40–41).

### **3.4 Faktory ovlivňující poruchy chování**

Mimo biologické, genetické, psychologické a sociální faktory ovlivňující poruchy chování u dětí a mladistvých hraje velkou roli i urbanistické hledisko tzn. realizace volného času a místa realizace a vliv masmédií, zvláště když se v televizi objevují často agresivní témata. Veškeré tyto faktory hrají určitou roli, ale nelze přesně určit jakou mají míru vlivu (Paclt, str. 145).

#### **3.4.1 Biologické faktory**

Mluvíme-li o biologických faktorech, myslíme tím dědičnost, vrozenost a syndrom hyperaktivity. V rámci dědičnosti a vrozenosti se jedná o prenatální, perinatální a postnatální vývin. Důležitým biologickým faktorem je matka jedince a hlavně to, jak prožívala těhotenství. K prenatálně rizikovým faktorům řadíme alkoholismus, kouření cigaret, různé choroby, užívání léků, prodělání infekce, podvýživa v průběhu těhotenství, ale také RTG, radioaktivní záření apod. Mezi perinatálními faktory patří předčasný porod, porodní komplikace, mechanické poškození mozkové tkáně nebo poškození způsobené nedostatkem kyslíku. Postnatální faktory dělíme na drobné poškození mozku a velké poškození mozku. Mezi drobné poškození řadíme ADHA, LMD a mezi velké poškození řadíme dětskou mozkovou obrnu, zápal mozkových blan, zápal mozku, mozkové poškození na bázi mateřských krevních destiček, poranění a otřes mozku, mentální retardace a epilepsie (Kravárová, 2011, str. 12–13).

#### **3.4.2 Genetické faktory**

V dětství se genetické předpoklady k nevyváženému vývoji a odlišnému reagování mohou projevit v rámci temperamentu. (Quay, 1987, Tremblay a kol. 1994 in Vágnerová, 2012, str. 781). Například dráždivost, impulzivita, snížení zábrán, lhostejnost apod. jsou chápány jako rizikový faktor objevující se už v raném věku. Tyto potíže jsou v rámci výchovy málo ovlivnitelné. Běžně jedinci odmítají sociální normy a preferují více své vlastní pravidla. Především jde jen o uspokojování svých vlastních potřeb. U těchto jedinců se v dospělosti často objevuje porucha osobnosti. Bohužel je těžké určit, zda se jedná o dědičnou zátěž či psychosociální zátěž, a to z důvodu, že disponován bývá někdy jen jeden z rodičů. Je-li disponován jeden z rodičů, poznáme to tak, že sám bude vykazovat problémové chování. V návaznosti na to, bude rodič vychovávat své dítě špatným způsobem. Tento rodič je také nevhodným vzorem pro indisponovaného jedince (Vágnerová, 2012, str. 781).



### 3.4.3 Sociální faktory

Mezi sociální faktory ovlivňující poruchy chování patří působení rodiny, školy, vrstevníků, způsob, jak jedinec tráví svůj volný čas a vliv médií. Rodina, jak již bylo zmíněné, je prvotním a zároveň nejpřirozenějším prostředím jedince. Jestliže je rodina funkční a harmonická, je velká pravděpodobnost, že dokáže dítěti zabezpečit kvalitní a dostatečný rozvoj osobnosti. V opačném případě, je-li rodina dysfunkční objevují se častěji poruchy chování (Kravárová, 2011). Rodina předává veškeré základní sociální znalosti jedinci a ten si v rámci nápodobování může nežádoucí chování osvojit. Vrstevnické skupiny jsou dalším častým faktorem, které negativně působí na jedince. Z důvodu, že jsou často asociálně zaměřené a mívají specifické normy a hodnoty. Pokud ovšem má rodina vyhovující zázemí, nebude mít parta takový negativní vliv na jedince, jelikož na něj rodina působí daleko silněji než ostatní sociální faktory. Chceme-li hodnotit poruchy chování, musíme porozumět veškerým souvislostem, které mají spojitost s původem vzniku poruch chování. Žít v prostředí, které je zcela nevhodné, může znamenat nebezpečí vzniků nežádoucího chování nebo také rozvoje nežádoucích osobnostních charakteristik (Vágnerová, 2012, str. 782).

Škola hraje v životě jedince velmi významnou roli. Jedinec ve škole a v mimoškolních aktivitách tráví velké množství času. Ve škole jedinec získává vzdělání, mravní zásady a motiv pro všestranný rozvoj. Dále dochází k rozvoji osobnosti, zručnosti a rozumových schopností. Jedinec se nachází ve středu děje kolektivních styků a sociálně psychologických vlivů. Při pravidelné školní docházce jedinec poznává výhody a nevýhody práce, ale především se učí pracovat s úspěchem a neúspěchem. Škola vytváří sociální prostředí, kde jsou důležité mezilidské vztahy a přijatelnou sociální atmosféru, jelikož v ní může jedinec zažívat deprivace. Avšak může být i příjemným místem pro jedince pocházejícího z nevyhovujícího rodinného prostředí, protože dostává ve škole prostor pro svůj rozvoj a seberealizaci. Každý jedinec je ovlivňován tím, co dělají jeho vrstevníci, ať už se tak děje ve škole, na kroužku nebo na ulici. Je pro ně důležité patřit a být přijatý do určité skupiny, což je přirozené. Určitá pravidla a způsoby chování jsou součástí každé vrstevnické skupiny a jedinec, chce-li do ní patřit je musí dodržovat a řídit se jimi. Bohužel tomu tak často bývá v souvislosti se sociálně patologickým chováním, páčání trestní činnosti či užívání návykových látek (Roľková, 2017, str. 23–26).

### **3.4.4 Úroveň inteligence**

Faktorem ovlivňující poruchy chování je také úroveň inteligence, ovšem ne tak významným. Někteří jedinci s poruchovým chováním mají nízkou úroveň inteligence. V naší společnosti, ale najdeme i jedince, kteří nejsou schopni se přizpůsobit normám společnosti, a i přesto mají nadprůměrné schopnosti. Poruchy chování se často spojují s neúspěchem ve škole. Významným způsobem se na neúspěch podílí zanedbávání oblasti sociokultury a souhra zátěžových faktorů. Odmítání plnění povinností ve škole můžeme brát jako jeden z příznaků odmítavého postoje ke společnosti a jejím normám (Vágnerová, 2012, str. 782). Lze to i vyzorovat v rámci sociálního statusu, že lidé s vyšší inteligencí mají nutkání mít profesionálnější povolání a podávat lepší výkony. Zároveň se lidé snaží mít vyšší příjmy a nežít ve znevýhodněných oblastech a v takovém prostředí se pohybovat. Lidé mající vyšší inteligenci se snaží mít daleko zdravější životní styl než lidé s nižší inteligencí. V současné době se s inteligencí spojují čtyři významy. V první řadě lze díky inteligence určit nějaký základ tělesné celistvosti. Dále nám mohou testy inteligence naznačit nějakou poruchu chování jedince. Úroveň inteligence může být spojena i s volbou životního stylu, zároveň funguje pro výběr stálé práce a bezpečného sociálního prostředí (Deary, 2013, str. 673-676).

### **3.5 Léčba mladistvých s poruchou chování**

Do ideální léčby by měli být kromě pacienta a zdravotníků zapojeni také rodiče, učitele, vychovatelé, sociální pracovníci. Jestliže se jedná o mladší dítě, prvotním postupem by měly být nefarmakologické metody, nejlépe v kombinaci s rodičovským tréninkem, individuální psychoterapií, rodinnou terapií a nácvikem sociálních dovedností dítěte. V některých případech pomůže oddělit jedince od problémových vrstevníků za pomoci změny školy. V případě dospívajícího pacienta je léčba zaměřena na konkrétní problémové oblasti jejich života, jinak je léčba ve své podstatě podobná jako u mladších dětí (Theiner, 2007).

V určitých případech, v rámci léčby poruch chování mohou mít psychofarmaka pozitivní vliv. Pro pacienty s poruchami chování není oficiální lék, ovšem při vhodně zvolené medikaci mohou pomoci ke snížení agresivního chování. (Karnik in Theiner, 2007).

### **3.5.1 Intervence mladistvých s poruchou chování**

Zdůrazňování závažnosti chování pacienta a možnost špatné prognózy v případě, že rodiče nezasáhnou, by měl lékař zdůrazňovat při každé návštěvě. Prvotním krokem lékaře je naučit rodiče komunikovat. Pomocí jasné komunikace lze dosáhnout lepších výsledků. Sdělení konkrétních požadavků by mělo být jasné a přímé a v žádném případě by nemělo být negativní. V případě, že činnost není zahájena do pěti sekund mělo by ze strany rodičů následovat slovní připomenutí. Pokud musí rodiče připomenout požadavek i na potřeží, měl by k připomínce přidat jasný a rozumný dopad na jedince. Dopady by měli zahrnovat omezení, které mohou být ze strany rodiče realisticky provedeny nikoliv ta, která jsou vágní a nevymahatelná (RUSSELL SEARIGHT, 2001).

Při použití pozitivního posílení chování se snižuje závislost na trestu. Při interakci rodič – dítě nesmí rodiče zapomínat také na odměny. V těchto případech je důležité, že odměna je konkrétní a konkrétní by měla být vždy když dítě splní zadaný požadavek. U rodičů dětí s poruchami chování se spíše, než na posilování spoléhá na neúplný nátlak s vysokými negativními výměnami. Televize, filmy, videohry a jiné, jsou velmi žádané u dětí a mladistvých, proto se často používají jako odměny. Pokud ovšem dítě trpí poruchou chování je pravděpodobnější při sledování násilí nárůst agresivního chování. Proto musí být přístup k těmto odměnám probíhat za dohledu rodičů (Searight, 2001).

Vyhradit si 15 minut každý den na společné hraní může být užitečný krok pro zlepšení emocionálního klimatu v rodině s nedospělými a mladšími dětmi. Dítě by si mělo každý den vybrat jinou aktivitu spolupráce (např. kreslení, společné čtení, hraní úlovku). Pro posílení kontaktu mezi rodičem a dítětem je vhodné tyto aktivity strukturovat (Searight, 2001).

### **3.5.2 Pedagogicko-psychologické poradenství**

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) poskytuje pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství v rámci výchovy a vzdělávání žáků. Poradenské služby nabízejí ambulantní formou přímo na pracovišti dané poradny nebo také jako návštěvy škol a školských zařízení. V poradnách najdeme psychology, speciální pedagogy a metodik prevence a je na rodičích jakou poradnu si zvolí. Rodiče se na PPP obracejí před zápisem dítěte do první třídy. Jednají tak na základě doporučení dětského lékaře, učitele, logopeda a dalších odborníků. V tomto případě lze hovořit, že PPP připravuje budoucí žáky na jejich povinnou školní docházku a o této přípravě vydává zprávu o doporučení. Na pedagogicko-psychologickou poradnu se mohou rodiče obracet

i v průběhu školní docházky. Děje se tak na základě doporučení školy, různých lékařů, a dokonce i sami rodiče mohou požádat PPP o pomoc. V tomto případě PPP na základě diagnostiky vypracuje doporučení s návrhem podpůrného opatření pro žáka a zajišťuje s tím i spojené speciálně vzdělávací potřeby.

Dále pak PPP vydávají zprávu a doporučení pro stanovení podpůrného opatření, pro zařazení žáka do školy, třídy, oddělení atd. Provádí také pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami psychologická a sociálně pedagogická vyšetření. Poskytuje žákům intervenci, kariérní poradenství, poradenské služby pro jedince různého etnika a poradenské služby spojené s neúspěchem ve škole. PPP poskytují poradenské služby i zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Je důležité, aby rodič rozuměl veškerému doporučení. V případě, že něčemu nerozumí, nemůže svému dítěti účinně při podpoře pomáhat (Kendíková, Vosmík, 2016, str. 25–26).

### **3.5.3 Terapeutické techniky**

Jednotlivé terapeutické techniky či jejich kombinace je další forma léčby poruch chování. Nejprve je tedy důležité poruchu diagnostikovat, poté odborník doporučí jednu či více terapeutických technik. Je důležité myslet i na to, že léčba či náprava je dlouhodobá záležitost s nejasným výsledkem. Dlouhodobou záležitostí je i nakombinovat nejlepší techniky pro daného jedince. Odborník může čerpat z behaviorálních technik a různých terapií (Train, 2001, str. 161).

#### *3.5.3.1 Behaviorální metody*

V rámci behaviorálních technik se může jednat například o trénink asertivity. Jedná se o zlepšení schopnosti týkající se vyjádření vhodným způsobem své myšlenky. Další metodou může být kognitivně-behaviorální změna chování. Pomocí ní dochází ke snížení pocitu nejistoty. Zároveň díky této technice lze u jedince podporovat schopnost, kdy dokáže ovládat své vnitřní myšlenky a své činy. Metodou vyhasínání lze odstranit u jedince nevhodné chování, společně s metodou učení nápodobou lze jedince naučit novému a správnému způsobu chování. Zpevňování je metoda, při které se jedinec naučí dodržovat žádoucí chování. Trestáním se dává jedinci najevo nevhodné chování, které je potřeba v okamžiku přerušit. Jedná se o situace, kdy se sám jedinec vystavuje nebezpečí nebo je v ohrožení někdo jiný. Návikem relaxace se jedinec naučí uvolnit a vyvolat pocit vyrovnanosti. Existuje ovšem spousta dalších behaviorálních metod, které může odborník při léčbě poruch chování použít (Train, 2001, str. 162–172).

### 3.5.3.2 *Terapie*

Terapie jsou další možnosti využívané při léčbě poruch chování. Pomocí psychosyntézy dochází u jedince k posílení a pochopení sebekontroly a zároveň se u něho u sníží pocit zklamání. Rodinnou terapii dochází k vzájemnému pochopení členů rodiny a změnit jejich chování k sobě navzájem, což může vést ke zmírnění problémů, které jedinec prožívá. Návčikem sebeinstruktáže se jedinec učí vyřešit si své problémy.

V rámci racionálně-emotivní terapie se jedinec naučí na sebe nahlížet více racionálně čímž se začne chovat více pozitivně, bude více tolerovat sebe i okolí a sebe nebude už tolik podceňovat. Interpersonální kognitivní řešení problémů je terapie, kde jde o podporu jedince rozebrat a pochopit určité situace. Jde také o to, aby uměl posoudit stranu druhých a uvažovat nad dalšími variantami v chování. I v rámci terapie existuje daleko větší spektrum možností, které může odborník v rámci léčbě poruch chování využívat (Train, 2001, str. 173–181).

## **3.5.4 Volnočasové aktivity**

V souvislosti s nápravou poruch chování jsou organizované volnočasové aktivity velmi významné. Nesmíme však zapomenout, že by aktivity měly být zaměřené na relaxaci a zapojení všech vrstevníku společně. Pro úspěšnou realizaci těchto aktivit je nezbytné, aby ji vykonával pracovník, který je určitým způsobem poučená, jedná se například o trenéra, vedoucího kroužku atd. Pracovník by měl dostat podrobnější informace o chování jedince a o technikách, které platí při jeho zvládnání (Ptáček, 2006).

## **3.5.5 Edukativní pomoc**

Poruchy chování dítěte se často projevují ve školním prospěchu, proto je důležité věnovat zvýšenou pozornost při přípravě dítěte do školy. V těchto situacích bývají odborníkem vypracovány specifické postupy a motivační prvky tak, aby dítěti pomohli ve zvládnutí učiva. Edukativní programy jsou doporučovány rodinám s nižší sociální úrovní, přizpůsobivostí nebo u rodin ohrožených sociálním vyloučením (Ptáček, 2006).

## **3.5.6 Medikace**

Při nápravě poruch chování může být vhodně zvolená medikace zásadním zlomovým bodem. Zároveň je ovšem nutné si uvědomit, že psychofarmaka pouze

zmírňují projevy nežádoucího chování a samotnou poruchu vyléčit nemohou, proto je vždy nutná úzká spolupráce psychologa a psychiatra. Aktuálně se využívají léky skupin tzv. neuroleptik, stimulantů, antidepresiv či antiepileptik. I pouhé zmírnění projevů nežádoucího chování, pomůže jednak samotnému jedinci při zvládnutí žádoucího vzorce chování, tak i sociálnímu prostředí při změně názorů na jedince (Ptáček, 2006).

## **3.6 Metody převýchovné práce**

Jedná se o metody, které vycházejí z různých psychologických disciplín jako je například psychiatrie, sociologie, kriminologie, penologie atd. Veškeré metody, které byly použity pomáhají k dosažení maximálního stupně sociální integrace a resocializace. Jedná se o metody reedukace, kompenzace, rehabilitace, aplikace psychoterapeutických přístupů a prevence (Slomek, 2010, str. 37).

### **3.6.1 Reedukace**

Reedukaci můžeme chápat jako působení na problémovou oblast jedince s cílem pozitivně ovlivňovat a posilovat žádoucí jevy. Jde tedy o způsob odstranění negativních jevů, které provádí jedince v jeho životě např. motivovat jeho činitele nebo podněty které vedly k asociálnímu či antisociálnímu chování. V rámci poruch chování se reedukace zaměřuje na novou orientaci, nové hodnoty a na pozitivní aktivitu s cílem odstranit defektivitu i veškerá postižení týkající-li se sociálního charakteru (Slomek, 2010, str. 37). Jedná se o dlouhodobý proces, který je diagnosticko-terapeutický vedoucí ke zlepšení jedincova psychického stavu. Neexistuje univerzální metoda, která by byla účinná a platila pro všechny. V návaznosti na stav jedince, jeho stupeň poruchy a fázi nápravy ve které se jedinec nachází lze vhodně zvolit metodu reedukace. Pro větší efektivitu je vhodná spolupráce všech zúčastněných v tomto procesu jako jsou ti, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání. Nezbytné podmínky pro podporu jedince je také školní sociální klima a předávání si informací (Bartoňová, 2005, str. 7).

### **3.6.2 Kompenzace**

Metoda kompenzace se využívá tehdy, když nebyli reedukační postupy účinné nebo nebylo možné je zařadit například kvůli určitému stupni postižení. Jedná se o dílčí metodu reedukačního typu a znamená to náhradu původního patologického prostředí novým více

vhodným prostředím např. náhradní rodinná péče nebo výchovný ústav. Kompenzační metody se zaměřují také na odstranění, popřípadě zmírnění strádání v citové oblasti. Ať se už jedná o malé množství citových stimulů či nedostatku citových vztahů. Zaměřují se také na přeměnu sociálně patologického jednání na jednání pozitivní a pro společnost prospěšnou. Jedná se o dlouhodobý proces, který bývá dennodenní a je prováděn pracovníky ve výchovných ústavech (Slomek, 2010, str. 37–38).

### **3.6.3 Rehabilitace**

Rehabilitací rozumíme působení na celou osobnost jedince v rámci úpravy prostředí, vztahů, společenské a pracovní začlenění. Rehabilitaci se také rozumí příprava jedince, který je hůře vychovatelný pro vstup do společnosti. Hlavním cílem rehabilitačních postupů je vyhledávání optimálního pracovního zařazení pro jedince. Jistá izolovanost speciálních výchovných zařízení je dílčí překážkou účinnější výslednosti při užívání různých rehabilitačních postupů. Tato izolovanost závisí na místě, kde se zařízení nachází, ale i na vnitřním systému zařízení. Pro řešení tohoto problému je správně zvolit vhodné opatření jakými jsou zesílení rozvoje kontaktů s okolím, předvádění modelových situací, zkoušet řešit i komplikovanější problémy nebo také zkoušet realizovat kterékoliv činnosti v rámci kooperace běžnými typy škol a různých školských zařízení. V případě využití rehabilitačních metod jsou tyto metody ovlivněny včasným nebo naopak pozdním zahájením převýchovné práce. Může se jednat o prodloužení postupů příslušných orgánů, pozdní ohlášení problémů, zřejmý vliv terénních nedořešeností apod. (Slomek, 2010, str. 37–38).

### **3.6.4 Aplikace psychoterapeutických přístupů**

Jedná se o techniku, která je založena na individuálním kontaktu nebo na techniky mající skupinovou povahu. Individuálním kontaktem je myšlena komunikace mezi jedincem a terapeutem a technikou skupinové povahy je myšlena komunikace mezi členy skupiny. Podmínkou je ovšem pečlivá příprava a výcvik terapeuta. Tyto postupy mají za cíl povzbudit jedince k tomu, aby řešil své problémy. Problémy lze řešit i pomocí analýzy problémů, které mají ostatní a pokusit se najít řešení daného problému či doporučit kroky vedoucí k vyřešení problému. Dalším cílem je posílit důvěru jedince ke svým schopnostem a trénovat samostatnost v rámci přístupu. Jako psychoterapeutické prostředky se používají domluva, rozhovor, sugesce, hra cvičení, práce a mnoho dalších.

Mezi psychoterapeutické techniky lze zařadit rozhovory s odborníky jako je například psycholog či etoped. Rozhovory se využívají v situacích, kdy má jedince zřetelné citové napětí. Dále mezi techniky patří metoda psychické ventilace a metod posilování. V rámci metody psychické ventilace se jedná o formu poradenství a jde zde o to, aby si jedince uvědomoval příčiny svých problémů. Metoda posilování je tzv. podpůrná psychoterapie, jejímž cílem je, aby jedinec začal své možnosti hodnotit reálně, aby jeho sebehodnocení bylo objektivní, a aby si více věřil. V neposlední řadě mezi techniky řadíme vhlédovou psychoterapii. Zabývá se emočními stavy, které napomáhá měnit. Poslední technikou je psychodrama. Dramatizace určitých situací napomáhá pochopit interpersonální základ osobnosti (Slomek, 2010, str. 39).

### **3.6.5 Prevence**

Jedná se o předcházení patologických jevů, jinak také řečeno jde o včasné odhalení jedinců s obtížnou vychovatelností. Velmi pozitivně se jeví poradenský systém nabízející preventivně výchovné pobyty v zařízení, které mají školský charakter např. střediska výchovné péče pro děti a mládež nebo letní výchovné tábory. Přínosné jsou formy individuálních kontaktů a práce ve školách vykonávané výchovnými poradci a preventisty sociálně patologických jevů. Prevence plní zpomalující a eliminační funkci v rámci odhalení biologických, psychologických, sociálních a situačních činitelů. Eliminace má tři etapy.

První etapou je zasažení do patogenních příčin podílejících se na vzniku poruch chování, jedná se o sféry rodiny či party a převážně zasahují učitelé, vychovatelé, policie či soudy. Druhou etapou je velmi rychlé odhalení a následné řešení poruch chování. Při této etapě se jedná o spolupráci s doktory, psychology či speciálních pedagogů-etopedů. Třetí etapou je boj s boj s recidivou a následnému zabránění demoralizaci jedinců. Základem prevence je depistáž tzn. vyhledávání obtížně vychovatelných jedinců, u kterých chceme včasných způsobem ovlivnit oblast vzniku nežádoucích jevů (Slomek, 2010, str. 39-40).

Prevenici můžeme rozdělit do tří stupňů dle závažnosti, a to na primární, sekundární a terciální prevenci. Primární prevence je nejvýznamnější. Využívá se u celé populace, respektive u jedinců, u kterých ještě nebyla diagnostikována porucha chování či jiná delikventní činnost. Mohou to být také jedinci, kteří se mohou vyskytovat v rizikovém prostředí. Jedná se o působení s cílem omezení vlivů rizikových faktorů v lepším případě oddálení vzniku rizikových faktorů. Prevence může probíhat buď individuálně s vysoce



rizikovým jedincem nebo v rámci hromadných akcí. V rámci sekundární prevence je důležité, aby porucha chování či jiné delikventní činnosti byli včas diagnostikovány. Jedinci se nacházejí v nejlehčím stadiu nežádoucího chování. Jde tedy o zabránění růstu nežádoucího chování či vyléčení včas podchyceného stadia vývoje takového chování. Prevence probíhá režimovým opatřením, intervencí rizikových faktorů společně s medicací apod. Terciální prevence je poslední krok k nápravě poruch chování či jiných delikventních činností. Zde se už pracuje s jedinci, u kterých je diagnostikováno a plně rozvinuto nežádoucí chování. Nejedná se pouze o ochranu jedince samotného, ale o ochranu společnosti. V tomto případě už nastupuje ústavní léčba (Becko, 2002, str. 66–67).

Při primární a sekundární prevenci nejde pouze o to, aby bránila kriminálnímu chování, které se může v budoucnu dostavit. Jde především o předcházení veškerým druhům sociálního selhání. Může se jednat o kriminalitu, užívání drog, záškoláctví atp. Nelze brát tedy za cíl jen absenci patologických jevů, ale je důležitá přítomnost žádoucího chování, které je v souladu se společenskými normami. Cílovou skupinou jsou jedinci mající hyperaktivitu, selhávají ve škole, mají poruchy chování, jsou zneužívaní a týraní v rodinách, jsou z dysfunkčních rodin apod. V návaznosti na vhodně zvolenou cílovou skupinu, je pak jednodušší určit optimální preventivní postupy i prostředí v jaké bude prevence probíhat. Bez vhodně zvolené cílové skupiny nelze požadovat úspěšnost prevence. Velkým přínosem je využívání prevence v různém prostředí, kde se jedinci zdržují. Zároveň je velmi přínosné zapojení do prevence významných osob, které jedinci uznávají. Poté dochází k lepšímu ovlivňování veškeré populace. Působení pouze na skupinu ohrožených jedinců pouhým zveřejňováním informací není tak zcela přínosné a nedochází k oslovení široké populace (Matoušek, Matoušková, 2011, str. 263–264).

### **3.7 Prostředky převýchovné práce**

Prostředky převýchovné práce chápeme jako činitele pro převýchovný proces. Za pomoci těchto činitelů dochází k působení odborného pracovníka na jedince. Existují především čtyři prostředky pro práci při převýchově jedince a to: hra, práce, režim a prostředí. Pomocí hry se jedinec učí dodržovat pravidla, učí se sebeovládání a zvládat své afektivní projevy. Jedná se o prostředek sloužící k překonávání únavy a má veliký dopad v rámci motivace. Pomocí hry také dochází ke zlepšení morálních vlastností jako je ohled na druhé, spolupráce a spolupodíl v kolektivních hrách. Nesmíme však opomenout na aktivní účast pedagoga, a to především z hlediska míry diagnostiky, korigování průběhu

hry a z důvodu rozhodovací kompetence a řízení. Práce se považuje za velmi účinnou i tam, kde ostatní prostředky účinné nebyly. Fyzickou prací lze pozitivně ovlivnit charakterové vlastnosti jedince. Dále přispívá ke svědomitosti a vytrvalosti, nesmíme však zapomenout na kontrolu a hodnocení výkonu. Avšak v určité míře, jelikož musí mít práce určitý smysl a jasnou užitečnost. Je zapotřebí také eliminovat trestání prací.

V rámci režimu dochází k budování dynamického stereotypu a návyku. Režim má také své principy. V rámci společenského principu se jedná o dodržování norem či zvyklostí, v rámci hygienického principu se jedná o biorytmus a hygienické návyky a v rámci pedagogického principu se jedná hlavně s ohledem na veškeré věkové zvláštnosti. Nesmíme však zapomenout na jednu zásadu, a to že pro všechny zúčastněné je režim povinný. Posledním prostředkem je prostření ortopedického zařízení, jenž má nezastupitelný vliv. Do prostředí spadá lokalita zařízení, charakter vnitřního zařízení, osobní účast jedince při jeho tvorbě, struktura a personální zajištění a výbava (Slomek, 2010, str. 35).

## 4 Ústavní a ochranná výchova mladistvých

Stát má za úkol vytvářet podmínky pro výchovu a vzdělání dětí a mládeže. Má zodpovědnost za rozvoj mladé generace, proto musí vytvářet vhodné podmínky v rámci mezinárodních úmluv, ke kterým se přihlásil. Má za úkol také uznávat a podporovat zodpovědnost rodiny a zodpovědnost jednotlivce za sebe sama. Stát působí jako podpora a ochrana mládeže. Co se týče podpory jedná se o řešení problémů, které ohrožují nebo brání v rozvoji; vytváří podmínky pro participaci ve společenském a politickém životě a motivuje je k činnostem v duchu státní politiky pro oblast dětí a mládeže; vytváří různé programy pro děti a mládež a podporuje nestátní neziskové organizace. Ochrana státu zasahuje tehdy, není-li jedinec chopen čelit negativním jevům prostředí a společnosti, jež na něj působí. Stát působí buď přímo svými nástroji nebo skrze další orgány, instituce nebo organizace (Mládež české republiky, 2008, str. 7).

Jestliže je u dítěte či mladistvého diagnostikována porucha chování a dojde k nařízení soudem nastupuje tzv. náhradní výchovná péče. Jedná se systém institucionální výchovy dětí a mládeže. Součástí tohoto systému mimo kojenecké ústavy, ústavy pro matku a dítě, rodinná centra atd. jsou právě i zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy (Jedlička a kol, 2015, str. 385). Právě mladiství jsou považováni za specifickou skupinu pachatelů páchajících trestné činy, a to z důvodu, že je u nich větší šance v rámci nápravy jejich chování, než je to u dospělých. V tomto případě systém institucionální výchovy a ochrany dětí a mládeže je náhradou nepodmíněného odnětí svobody. Jedinec je umístěn do prostředí, ve kterém je odloučen od negativního působení činitelů na jeho chování. V takovém prostředí má jedinec možnost nápravy svého negativního chování a možnost pro znovu začlenění se do společnosti a žít tak řádný život (Hoferková, 2009, str. 1).

Mladistvým páchající protiprávní činy, které jsou uvedeny v trestním zákoníku jsou ukládána opatření dle zákona č. 2018/2003 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). Podle § 10 zákona o soudnictví ve věcech mládeže mohou být mladistvým uložena pouze tři opatření, a to výchovná opatření; ochranná opatření a trestní opatření. V rámci tohoto opatření jde především „...o vytvoření podmínek pro sociální a duševní rozvoj mladistvého se zřetelem k jím dosaženému stupni rozumového a mravního vývoje, osobním vlastnostem, k rodinné výchově a k prostředí mladistvého, z něhož pochází, i jeho ochrana před škodlivými vlivy a předcházení dalšímu

*páchání provinění“*. Přímo ústavní a ochrannou výchovou mladistvých se zabývá zákon č. 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

## 4.1 Ústavní výchova

Ústavní výchovu dle § 971 Nového občanského zákoníku č. 89/2012 Sb. nařizuje soud a to z důvodu *„jsou-li výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit“*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Jedná se o krátkodobý pobyt mimo rodinu pro jedince do 18 let. Než soud nařídí ústavní výchovu nejprve prošetří, zda je možnost zařídit náhradní rodinnou péči. Ta má totiž přednost před samotnou ústavní výchovou. Soud, jenž nařídil ústavní výchovu je povinný minimálně jedenkrát za 6 měsíců přezkoumat příčiny nařízení ústavní výchovy. Dle toho pak rozhodne, zda je potřeba v ústavní výchově dále pokračovat, či je možné ji ukončit (Kaleja, 2013, str. 127).

## 4.2 Ochranná výchova

Ochrannou výchovu dle § 22 – 23 zákona o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže) č. 218/2003 Sb. ukládá pokud *„...o výchovu mladistvého není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, v níž žije, dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána, nebo prostředí, v němž mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležitě výchovy a nepostačuje uložení výchovných opatření“*.

Ochranná výchova se v občansko-právním řízení ukládá dítěti ve věku 12–15 let, spáchali čin, za který je možné uložit výjimečný trest dle trestního zákona. Výjimečný trest lze chápat jako odnětí svobody na 20 až 30 let nebo odnětí svobody na doživotí. Co se týče uložení ochranné výchovy v rámci trestního řízení, jedná se o nařízení ochranné výchovy mladistvým ve věku od 15. do 18. let. Lze ji uložit v případě působí-li účinněji než uložení trestu odnětí svobody. Nařízení ochranné výchovy je možné i mladším

15. let, jestliže spáchali takový trestný čin, kde je nezbytné ochrannou výchovu nařídit (Kaleja, 2013, str. 127–128).

Zákon č. 218/2003 Sb. definuje tři druhy opatření, která jsou možná uložit mladistvému jedinci. Prvním je výchovná opatření, kde patří „*dohled probačního úředníka, probační program, výchovné povinnosti, napomenutí s výstrahou*“. Druhým je ochranná opatření, zde lze zařadit „*ochranné léčení, zabránění věci, ochranná výchova*“. Třetím je trestní opatření. V rámci trestního opatření se jedná o „*...obecně prospěšné práce, peněžité opatření, peněžité opatření s podmíněným odkladem výkonu, propadnutí věci, zákaz činnosti, vyhoštění, podmíněné odsouzení, podmíněné odsouzení s dohledem, odnětí svobody nepodmíněné*“.

### **4.3 Zařízení a středisko preventivně výchovné péče pro děti a mladistvé**

Ve školských zařízeních, která slouží pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivní výchovnou péči musí být s uživatelem zacházeno dle jeho základních lidských práv a svobod, tzn. že každý má právo na výchovu a vzdělání a musí s ním být zacházeno v rámci harmonického rozvoje osobnosti a musí být brán zřetel na jeho potřeby v daném věku. Do zařízení se může dostat dítě či mladistvý ve věku od 3 let do 18 let a dochází zde ke spolupráci s rodinou dítěte. S rodinou se spolupracuje v rámci poskytnutí pomoci při zajišťování záležitostí pro dítě, je zde i možnost rodinné terapie a nácviku rodičovských dovedností pro výchovu dítěte (zákon číslo 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně-výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů).

Střediska poskytují preventivně výchovnou péči dětem a mladistvým. Mají za úkol „*předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte*“. Rodičům nebo také osobám, kterým příslušný orgán svěřil dítě či mladistvého do péče je poskytována ve středisku také pomoc. Tato pomoc se týká nejen výchovy a vzdělávání jedince, ale i řešení různých problémů jenž souvisí s péčí o jedince. Střediska mají za cíl zachovat a podpořit vazby jedince v rodině a zabránit, aby nedošlo k odtržení z rodinného prostředí (zákon číslo 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve

školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů).

### 4.3.1 Středisko výchovné péče

Jedná se o školské zařízení, které se zaměřuje na děti a mládež mající problémy v chování a poskytuje jim preventivně výchovnou péči. Středisko výchovné péče je pro děti a mladistvé od tří let do osmnácti let nebo do ukončení přípravy na jejich budoucí povolání. Středisko je pro jedince, u kterých se objevují poruchy chování, ale nebyla u nich nařízená ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Jedinci mají na výběr dvě formy služeb, a to buď ambulantní formu péče nebo pobytovou formu péče. Střediska výchovné péče mají velmi důležitou roli v rámci preventivně výchovné péče. Dochází ke spolupráci jak s dítětem samotným, tak i s jeho rodinou, ale i s dalšími osobami, v neposlední řadě spolupracuje i se školou kde jedinec dochází. Spolupracuje také s dalšími odborníky, jenž se podílejí na vytváření podmínek, které pomáhají změnit projevy chování dítěte (Hutyrová, 2019, str. 163).

Cílem středisek výchovné péče je předcházení vzniku a zároveň rozvoji již vzniklých negativních projevů chování. Dále také zmírňování a odstraňování příčin a důsledků poruch chování, které už u jedince probíhá. V poslední řadě také přispívá ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí a mládeže. Intervenci poskytuje nejenom dětem a mladistvým, ale také jejím zákonným zástupcům či škole. Střediska výchovné péče nemají za úkol nahradit jiná výchovná zařízení, nýbrž je doplňovat a dále s nimi spolupracovat. Ve středisku se nacházejí kvalifikovaní pracovníci, Jsou jimi pedagogičtí pracovníci, speciální pedagogové a psychologové, kteří jsou připraveni pomoci komukoliv, kdo je požádá o pomoc (Kaleja, 2013, str. 135).

Ve střediscích výchovné péče se setkáváme s jednorázovým, krátkodobým a dlouhodobým vedením klienta. *„Jednorázovým vedením klienta se rozumí odborná poradenská pomoc poskytnutá dítěti v obtížné životní situaci nebo v životní krizi, kdy ze strany potenciálního klienta není zájem o krátkodobé nebo dlouhodobé vedení ve středisku, popřípadě je mu doporučena péče jiného zařízení. Tímto termínem se rovněž rozumí konzultace poskytnutá zákonnému zástupci nezletilého klienta (nebo jiné osobě odpovědné za výchovu) v případě výchovných problémů, které nedokáže samostatně vyřešit“* (Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče). Tato konzultace může probíhat buď osobně nebo telefonicky a o dítěti, které žádá o pomoc

není vedena dokumentace. Záznam o poskytnuté konzultaci či pomoci je proveden v knize denní činnosti v podobě podnětu pomoci, času, délce a formě kontaktu klienta. Avšak jednorázové vedení může využít i klient jenž ukončil pobyt ve středisku. Jedná se opět o konzultaci či psychologickou pomoc, která slouží jako podpora při volbě povolání, jako pomoc v těžké životní situaci apod. V případě, že s klientem probíhá odborná činnost v ambulantním oddělení, ale tato činnost je ukončena do 2 měsíců od prvního kontaktu a je uskutečněno alespoň 5 návštěv jedná se o krátkodobé vedení klienta. Pokud činnost trvá déle než 2 měsíce a jedná se o poskytování diagnostických, preventivně výchovných nebo poradenských služeb v ambulantním oddělení nebo celodenním či internátním oddělení je tato pomoc definována jako dlouhodobé vedení klienta. (Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče).

#### *4.3.1.1 Ambulantní péče*

V rámci ambulantní péče je klientům poskytována v pracovních dnech výchovně vzdělávací péče. Tato péče trvá nejméně 8 hodin denně. Provozní dobu určuje vnitřní řád střediska. Klientům je v tíživých životních situacích poskytnuta poradenská podpora a vytvářejí se podmínky, které pomáhají k předcházení vzniku sociálně patologických jevů. Zařazení klienta do celodenního nebo internátního oddělení lze na základě výsledků z provedených vyšetření. Na základě výsledků se klientovi poté doporučí nejen umístění, ale i vhodná forma další péče či jiná odporná péče. V délce 7 dnu lze dle potřeby klienta zrealizovat výchovný či terapeutický pobyt. Jedná-li se nezletilého klienta je zapotřebí písemný souhlas zákonného zástupce. Ambulantní péče je klientům poskytována stále i po ukončení internátní či pobytové péče. Jedná se tak především po dobu 1 roku (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-458> ).

#### *4.3.1.2 Pobytová péče*

Základní organizační jednotkou oddělení je výchovná skupina, ve které se klienti účastní společných výchovně vzdělávacích, terapeutických a sociálně rehabilitačních činností. Výchovné skupiny se nedělí na základně pohlaví či věku. Celodenní péčí se myslí poskytování klientům výchovně vzdělávací péči a stravu v pracovních dnech. Péče trvá nejméně 8 hodin a nejdéle 19 hodin. Oproti tomu internátní oddělení klientům poskytuje nepřetržitou výchovně vzdělávací péči, stravování a ubytování. V případě, je-li školou vypracován vzdělávací plán zajišťuje oddělení plnění tohoto plánu (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-458> ).

### **4.3.2 Diagnostický ústav**

Do diagnostického ústavu se děti dostanou na základě nařízení předběžného opatření, nařízení ústavní výchovy či uložení ochranné výchovy. Samozřejmostí je plnit veškeré potřeby dítěte. V diagnostické ústavu provádí odborníci u přijímaných dětí souhrnné diagnostické vyšetření, na jehož základě vzniká diagnostická zpráva. Dle zjištěných informací je ve zprávě uvedený návrh programu zacházení rozvoje osobnosti dítěte. Ve zprávě musí být brán důraz na veškeré specifické vývojové, výchovné a vzdělávací potřeby dítěte. Zjištěné potřeby jsou následně zohledněny při výběru ideálního zařízení pro dítě, do které je umístěno. Maximální doba pobytu v diagnostickém ústavu je 8 týdnů a zpravidla bývá dítě umístěno co nejblíže k osobě mající veškerou odpovědnost za jeho výchovu nebo zákonných zástupců (zákon číslo 109/2002, str. 5–6).

### **4.3.3 Dětský domov**

Dětský domov pečuje o děti bez závažné poruchy chování, kterým byla nařízená ústavní výchova. Přistupuje k nim dle jejich individuálních potřeb a plní převážně výchovné, vzdělávací a sociální úkoly. Vzdělávání dětí probíhá ve školách mimo dětský domov. V dětském domově jsou umístěné děti ve věku 3 až 18 let, ale i nezletilé matky se svými dětmi (zákon číslo 109/2002, str. 7–8).

### **4.3.4 Dětský domov se školou**

Dětský domov se školou slouží pro děti ve věku od 6. let do ukončení školní docházky. Jsou zde umístěni buď na základě nařízení ústavní výchovy, což se týká dětí mající závažné poruchy chování nebo děti, vyžadující výchovně léčebnou péči pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu. Dále na základě ochranné výchovy a jestliže jsou to nezletilé matky splňující podmínky nařízené ústavní výchovy či ochranné výchovy se svými dětmi, které nemohou docházet do školy mimo dětský domov (zákon číslo 109/2002, str. 8).

### **4.3.5 Výchovný ústav**

Výchovný ústav plní výchovné, vzdělávací a sociální úkoly pro děti od 15 let, mající závažnou poruchu chování, u nichž byla nařízená ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Dále slouží pro děti od, které mají nařízenou ústavní výchovu,



uloženou ochrannou výchovu, jsou to nezletilé matky se svými dětmi nebo děti s potřebou výchovně léčebné péče. Mohou zde být umístěné i děti od 12 let na základě uložené ochranné výchovy, které mají projevy závažné poruchy a zároveň nemohou být umístěné ani v dětském domově a ani v dětském domově se školou. Ve výjimečných případech zde mohou být umístěné děti starší 12. let s nařízenou ústavní výchovou (zákon číslo 109/2002, str. 8-9). Ve výchovném ústavu jsou děti umístěny ve výchovné skupině, která se skládá z dětí různého věku i pohlaví. Skupina má 5–8 dětí, závisí to ale na jejich mentálním či zdravotním postižení nebo na závažnosti výchovy (Jedlička a kol, 2015, str. 398).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 Charakteristika výzkumného šetření

Empirická část diplomové práce navazuje na poznatky z teoretické části v této diplomové práci. V empirické části se budu zabývat výzkumným šetřením, analýzou a interpretací získaných dat. Výzkum této diplomové práce byl zaměřen na získání detailnějších informací týkající se trávení volného času ve výchovném ústavu. Ve výchovném ústavu je volný čas považován za čas, kdy dochází k odpočinku, zábavě, k realizaci volnočasových aktivit, výletů, ale i rozvoje osobnosti a dalšího sebevzdělávání. Tento volný čas klienti realizují pod dohledem vychovatele. Výstupem této práce bude detailnější přehled trávení volného času klientů ve výchovném ústavu.

### 5.1 Cíl výzkumného šetření

Mládeži, která vykazuje závažné poruchy chování byla nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova. Na základě toho to nařízení se dostávají do výchovného ústavu. Klienti v těchto zařízeních mají od nástupu upravený režim včetně trávení jejich volného času. Volný čas ve výchovném ústavu je čas mimo vyučování nebo také čas na výchově. Myslím si, že je zajímavé, nahlížet na volný čas jako na nástroj pro reedukaci mladistvých. Cílem výzkumu je tedy zjistit, jak nejraději tráví klienti svůj volný čas ve VÚ, prozkoumat, jak ovlivňuje chování klientu trávení volného času ve VÚ a odhalit, jak klienti VÚ využívají nabídky volnočasových aktivit, které jim jsou nabízeny ve VÚ.

### 5.2 Výzkumné otázky

Cílem tohoto výzkumného šetření je analyzovat volný čas mládeže ve výchovném ústavu. Stanovila jsem si hlavní výzkumnou otázku, ze které vyplynuly další tři specifické otázky.

Hlavní výzkumná otázka vyplývá z výše uvedených cílů diplomové práce.

**HVO: Jakou roli hraje volný čas klientů ve výchovném ústavu?**

Z hlavní výzkumné otázky následně vyplynuly tyto specifické otázky:

**SVO1: Jak nejraději tráví klienti VÚ svůj volný čas?**

**SVO2: Jak ovlivňuje chování klientů VÚ trávení jejich volného času?**

**SVO3: Jak využívají klienti VÚ nabídky volnočasových aktivit ve výchovném ústavu?**

### **5.3 Výzkumná metoda a sběr dat**

K výzkumu jsem pro získání detailnějších dat zvolila kvalitativní přístup. Pomocí kvalitativního výzkumu, lépe porozumíme základu zkoumaného jevu. Zároveň získáme informace, které jsou daleko detailnější, než zjistíme kvantitativním výzkumem. Jsou to především výzkumy týkající se lidských životů, jejich příběhů a chování nebo také fungování organizace, společenského hnutí nebo vzájemných lidských vztahů (Strauss, Corbinová, 1999, str. 10–11).

Jako metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor jinak také nazývaný hloubkový rozhovor, jehož cílem je „...získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup)“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 13). Výzkumník pro rozhovor předem stanoví srozumitelně formulované otázky nebo okruhy daného tématu (Novotná, 2019 s. 322). Otázky lze v průběhu výzkumu pozměnit či doplnit (Hendl, 2016, s. 46). Prostřednictvím otevřených otázek, lze lépe pochopit názor dotazovaných osob. Nejsou tedy omezování výběrem stanovených odpovědí v dotazníku. „*Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu*“ (Lofland, 1971, cit. Podle Patton, 2002 in Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159–160).

### **5.4 Charakteristika výzkumného vzorku**

Volba výzkumného vzorku byla záměrná na základě předem stanovených kritérií. Volba také závisela na udělení souhlasu dotazovaných vychovatelů. Stanovena kritéria jsou následující. Respondenti, jsou vychovatelé ve výchovném ústavu, kteří mají přímou výchovnou práci s klienty, s minimálně tři letou praxí na pozici vychovatel ve výchovném ústavu. S realizací výzkumného šetření souhlasilo 5 vychovatelů z toho 3 ženy a 2 muži. Všichni účastníci byli seznámeni s právem odmítnout účast ve výzkumech, ale zároveň byli ujisti o ohledně zajištění anonymity jejich jména i místa výkonu práce.

**Tabulka č. 1: Výzkumný vzorek – vychovatelé**

<b>Číslo respondenta</b>	<b>Pohlaví</b>	<b>Věk</b>	<b>Nejvyšší dosažené vzdělání</b>	<b>Délka praxe ve VÚ</b>	<b>Výchovná skupina ve VÚ</b>
<b>1</b>	žena	57	Mgr.	37	Rodinná skupina – chlapci
<b>2</b>	žena	34	Mgr.	5	Výchovná skupina – chlapci
<b>3</b>	muž	49	Mgr.	3	Výchovná skupina – dívky
<b>4</b>	muž	32	Mgr.	4	Výchovná skupina – chlapci
<b>5</b>	žena	40	Mgr.	7	Výchovná skupina – dívky

## **5.5 Realizace výzkumu**

Výzkum jsem realizovala v pěti výchovných ústavech v moravskoslezském kraji. Vybrala jsem si pět různých ústavu, protože jsem chtěla zjistit, zda budou odpovědi respondentů na mé otázky podobné nebo se budou nějak lišit a pokud ano tak v jaké míře. V návaznosti na můj cíl výzkumu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který jsme realizovala s pěti různými vychovateli. Rozhovor se skládal s několika otevřených otázek, které jsem dle situace měnila či doplňovala.

Realizace samotného výzkumu proběhla v dubnu. Nejprve jsem prostřednictvím e-mailu oslovila ředitele výchovných ústavu, zda by bylo možné u nich provést výzkum. S řediteli, kteří mi odpověděli a s výzkumem souhlasili jsem se domluvila na kontaktu s vychovateli. Kontaktování vychovatelé byli ochotni mi s výzkumem pomoci a na otázky mi odpovědět. Ač některé odpovědi byly zcela krátké a nebylo zrovna jednoduché domluvit termíny rozhovorů, a to převážně kvůli pracovním povinnostem respondentů, ale i mých byl výzkum dokončen. Po prvních rozhovorech došlo ihned k přepisům a po ukončení všech rozhovorů došlo k analýze výsledku výzkumu.

## 5.6 Analýza výsledků výzkumu

Analýza dat byla provedena pomocí metody zakotvené teorie. Cílem zakotvené teorie je vytvořit novou teorii. Jak uvádí Miovský (2006, s. 226) „*Nezačínáme teorií, jak je to obvyklé např. v oblasti kvantitativního přístupu, kterou bychom následně ověřovali. Začínáme zkoumanou oblastí, fenoménem a necháváme, aby se v průběhu výzkumu mohlo „vynořit“ to, co je v této oblasti významné, aniž to dopředu předjímáme či jakkoli označujeme*“.

Podstatnou složkou zakotvené teorie je tvořivost. Pomocí tvořivosti je badatel schopný vhodným způsobem jmenovat jednotlivé kategorie (Strauss, Corbinová, 1999, str. 17). Součástí zakotvené teorie je kódování. V rámci kódování jsou nově zjištěné záznamy analyzovány a konceptualizovány. Následně jsou znovu, novým způsobem poskládány z čehož vzniká nová teorie. Kódování je tedy chápáno jako proces analýzy dat a výsledkem jsou záznamy samotného kódování (Miovský, 2006, s. 228).

## 5.7 Otevřené kódování

Jde o analýzu, v jejíž části dochází důkladným studiem informací k označování a řazení do kategorií. Otevřené kódování je první krok v celém procesu kódování, což znamená, že bez tohoto kroku nelze informace dále analyzovat. Při otevřeném kódování dochází k třídění získaných informací na jednotlivé úseky. Tyto úseky jsou dále pečlivě přečteny a vzájemně porovnávány. V tuto chvíli lze zjistit podobnosti a rozdíly jednotlivých informací (Strauss, Corbinová, 1999, str. 43).

V první řadě jsem se zaměřila na otevřené kódování, prostřednictvím kterého jsem v přepsaných rozhovorech hledala témata. Tématům jsem následně přiřazovala kódy, ze kterých jsem vytvořila 7 kategorií:

1. Chování klientů
2. Aktivity v osobním volnu
3. Příprava na budoucí život
4. Trestání za porušení pravidel či nežádoucí chování
5. Dobrovolné činnosti
6. Nadání klienti
7. Volnočasové aktivity v řízené činnosti

### **Kategorie č. 1: Chování klientů**

<b>Vlastnosti</b>	<b>Dimenzionální rozsah</b>
Rivalita mezi klienty	<b>Viditelná – skrytá</b>
Šikana mezi klienty	Zjevné – <b>nepatrné</b>
Agrese při aktivitách	Zjevné – <b>nepatrné</b>
Vztahy mezi klienty	Narušené – <b>nenarušení</b>
Zodpovědnost za své chování	Vysoká – <b>nízká</b>
Ovlivňování aktivit chováním klientů	<b>Ovlivňující</b> – neovlivňující

Vychovatelka číslo 1 uvedla, že „*Chlapci mají mezi sebou dobré vztahy. Šikana je u nás nepřijatelná. V případě, že se šikana projeví, agresor odchází ze skupiny na běžnou skupinu. Rivalita se sice sem tam objeví, ale ne v tak značné míře*“. Dodává „*Vždy je přítomen chovatel, který odhadne situaci a řeší ji dříve, než by dospělo k nevhodnému chování*“. A co se týče zodpovědnosti za své chování a ovlivňování aktivit se mi dostala tato odpověď „*chlapci jsou relativně zodpovědní. Samozřejmě, že i chování ovlivňuje průběh volnočasových aktivit. Jestli se chovají, ať dobře nebo špatně, odrazí se to na plynulosti a průběhu aktivit. Buď se jim některé odeprou nebo naopak se jim přidá další možnost výběru*“.

Vychovatelka číslo 2 odpověděla odlišně „*Jak na které skupině. Chlapci jsou hodně soutěživí, mnohdy nerespektují ani autoritu vychovatele natož ostatních chlapců. Je to vždy o aktuálním složení skupin, Velmi rychle vycítí slabší jedince, pak je důležité hlídat, aby nedocházelo k šikaně. Dále ještě zmiňuje „volnočasové aktivity volíme vždy s ohledem na aktuální rozpoložení chlapců. Tím se snažíme tomuto předcházet. V případě afektu první chlapce nebo dívku zklidníme, využijeme pohovor s vychovatelem, etopedem či vedoucím oddělení. Co se týče zodpovědnosti, je to hodně individuální, když to vezmu v rámci volného času tak si ho neumí zorganizovat a jsou rádi, že jim organizujeme my*“. Ovlivňování realizaci volného času klientů jejich chování ...*velmi ovlivňuje a odráží se to následně na celé skupině*“.

Odlišnou odpověď o vztazích mezi klienty poskytl vychovatel číslo 3. Ten uvedl „*...pouze účelové, většinou každý sám za sebe*“. S navazováním vztahů mají některé klientk problém. S tím se spojuje agrese při aktivitách. Jelikož aktivity omezuje na to, co klienti musí, protože o ně není zájem, nedochází k agresi mezi klienty při aktivitách. „*Nežádoucí chování dívek jejich volný čas ovlivňuje, ale snažíme se to řešit individuálně, aby to nemělo dopad na celou skupinu*“. S tím souvisí i zodpovědnost v rámci volného

času „...moc si neváží vybavení sportovního, technického a dalšího, berou ho jako samozřejmost a podle toho s ním zacházejí“.

Odpověď vychovatele číslo 4, která zní „...v mé skupině mají kluci relativně dobré vztahy, někdy se objeví nějaká rivalita, ale vše se za včas utne a vyřeší. Snažím se veškerým konfliktům předcházet“ se shodovala s odpovědí vychovatele číslo 1. Volnočasové aktivity vychovatel číslo 4 volí podobně jako vychovatel číslo 2, a to dle zájmu klientů, vysvětluje to takto „Volnočasové aktivity volíme podle největšího zájmu kluků, jelikož o ně není zájem snažíme se realizovat aspoň ty co je baví, vychovatel se snaží každou odchylku od normálního chování zavčas odhadnout a řešit. Proto často k agresí při aktivitách nedochází. Bohužel chování veškerý volný čas a vykonávané aktivity výrazně ovlivňuje, následky se odrážejí na celé skupině“. Dále vychovatel zmínil, že „Klukům zodpovědnost chybí, moc si neváží vybavení a ani následků za své chování. Vše jim přijde normální“.

Ve výchovném ústavu, kde pracuje vychovatelka číslo 5 mají dívky neutrální vztahy „Nějaké dívčí skupiny se tvoří, ale že by měly všechny dohromady dobré vztahy se říct nedá. Stává se, že si často závidí. Vztahy jsou takové neutrální“. Chování při volnočasových aktivitách je u dívek proměnné, podle slov vychovatelky číslo 5 „vše co je povinné včetně volnočasových aktivit je pro ně otravné, proto se někdy nechovají vzorně. Snažíme se vybírat takové aktivity, které aspoň většinu z nich baví. Naštěstí se u nás nestává, že by někdo vycítil situaci k agresí a snažil se někomu ublížit či nějak jinak škodit“. Chování klientů ovlivňující průběh volného času „ovlivňuje hodně, v případě, že se chovají vzorně děláme kompromis, aby věděli, že i dobré chování je užítku. V případě negativního chování to většinou ovlivní celou skupinu. Není totiž vždy možnost jedince vykázat mimo aktivitu“. Co se týče zodpovědnosti „dívky si často neuvědomují, že smysluplné trávení volného času je pro ně přínosné. Být na nich jen by se poflakovali nebo se nějak provokovali nebo dělali jiní blbosti, které by nemusely dopadnout dobře. Proto se snažíme co nejvíce je motivovat k zodpovědnému chování“.

## **Kategorie č. 2: Aktivity v osobním volnu**

<b>Vlastnosti</b>	<b>Dimenzionální rozsah</b>
Smysluplné aktivity	Časté – ojedinělé
Používání internetu	<b>Velmi časté</b> – zřídka
Nevědomost rizik na internetu	<b>Zjevné</b> – nepatrné



Ve všech výchovných ústavech mají klienti své osobní volno. Trvá od příchodů ze školy či praxe do 16:00. Poté nastává řízená činnost, po které většinou nastává opět osobní volno. O víkendech je režim trochu volnější, než je tomu před týden. Vychovatelka číslo 1 uvedla, že „v době osobního volna jsou chlapci na skupině a dělají si co chtějí. Někdo odpočívá, většinou jsou ale na počítači a na PS4. Někteří si v pokoji čtou nebo poslouchají hudbu“. Co se týče rizik na internetu vychovatelka číslo 1 uvádí, „Jsem tam od toho já, abych na ně dávala pozor. Mám neustálý přehled o činnostech chlapců, a to i v době osobního volna. Například jim nahlížím na monitor, co chlapci činí“. Co se týče frekvence používání internetu „kdyby mohli, tak u PC tráví veškerý svůj čas, když jsou vzhůru. Takto totiž trávily většinu času, než k nám přišli“.

Podle vychovatelky číslo 2 je „...v dnešní době je velmi těžké mládež vhodně motivovat. Pro ně je důležité mít přístup k wifi, případně k počítači, když nemají mobilní telefon. Mnohdy prosedí celý den jen na mobilu, sociálních sítích, sledováním videí, či hraní her“. Dodává také, že „volný čas chlapců se snažíme ovlivňovat, aby se jednalo o smysluplné trávení času. Nabízíme jim velkou škálu aktivit. Vhodně motivovat, nikoho ale nenutíme“. Frekvence používání internetu je velmi vysoká, klienti jsou na internetu každý den. Internet používají především k zábavě, někdy i k plnění úkolů do školy. Mohou používat i sociální sítě a nejčastěji užívají Facebook, Instagram, Messenger, Tik Tok. Na otázku rizik na internetu, vychovatel číslo 2 odpověděl, že „Často se setkáváme, že chlapci nebo dívky zasílají intimní fotografie a neuvědomují si, že se jedná o trestný čin šíření pornografického materiálu nezletilých“.

Ve výchovném ústavu, kde pracuje vychovatel číslo 3 mají určený čas na používání internetu. Přes týden klienti mohou využívat internet dvě hodiny a o víkendu se jim tento čas prodlouží zhruba na pět hodin. „dívky preferují sociální sítě, které mohou využívat. Počítač také používají ke komunikaci s rodinou a kamarády, k poslouchání hudby a k seznamkám. Jsou vystaveni klasickým rizikům souvisejících s používáním internetu“. Jiné smysluplné aktivity v době osobního volna zde klienti nerealizují. Dle odpovědi vychovatele klienti jinak volný čas před nástupem do výchovného ústavu moc netrávili.

Vychovatel číslo 4 zmiňuje, že nejraději klienti svůj volný čas v osobním volnu tráví hraním na počítači či Xboxu nebo na internetu. „Internet mají povolený, pokud by to bylo jen na nich, trávili by na internetu veškerý svůj čas. Nejčastěji si pouští písničky, sledují filmy nebo hrajou hry. Můžou používat i sociální sítě, pořád vysedávají na Facebooku, Instagramu, sledují youtubery na YouTube a poslední dobou je hitem Tik Tok“. Dále uvádí, že „Vychovatel se snaží mít nad vším dohled. Dokonce se nám už stalo,

že někdo požadoval intimní fotografie. Což jsme hned zarazili a nahlásili. Jiné rizika jsou taková ta běžná, ale opět se snažíme všemu předcházet. Ani zde se odpověď týkající se frekvence používání internetu před nástupem do výchovného ústavu neliší od předchozího vychovatele.

I ve výchovném ústavu, kde pracuje vychovatelka číslo 5 mají klienti internet povolený. „Na internetu poslouchají písničky, sledují filmy, chodí na sociální sítě. Internet používají k zábavě, minimálně k plnění školních povinností. Nejčastěji používají Facebook, Instagram, Tik Tok a YouTube. I v tomto výchovném ústavu, internet bohužel převládá před smysluplnými aktivitami v osobním volnu. Co se týče rizik, vychovatel uvedl „Musíme je hlídat, jelikož se snaží chodit na seznamky, což vede kolikrát k nevhodnému chování a rizikům“. Dále vychovatelka uvedla „Ano, většina dívek trávila svůj volný čas na internetu. Před nástupem se většinou scházeli s partou kamarádů, kdy jen posedávali a hráli si s mobilem“.

### Kategorie č. 3: Příprava na budoucí život

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Příprava na studium	Zjevné – <b>nepatrné</b>
Plánování budoucího povolání	Podstatné – <b>nepodstatné</b>
Samoobslužné činnosti	Zjevné – <b>nepatrné</b>
Komplikace v osamostatnění	<b>Reálné</b> – nereálné

Odpovědi na otázku týkající se přípravy na vyučování se také značně liší. Ve výchovném ústavu, kde pracuje vychovatelka číslo 1 mají klienti na přípravu na vyučování 30 minut, a to jen od pondělí do pátku. Příprava klientů na každodenní činnosti jako je například vaření, uklízení, praní, drobná oprava, finanční gramotnost apod. jsou řízené režimem dne. „V době osobního volna si mohou chlapci vyprat“. Klienti se v tomto výchovném ústavu na budoucí život mimo výchovný ústav nepřipravují. Vychovatelka číslo 1 uvedla, že „málo kdo pracuje dobrovolně. Většinou, že musí“. Dále uvádí, že klienti „Neplánují si nic, většina řekne, že bude obchodovat s OPL a do práce chodit nebudou“.

Vychovatelka číslo 2 odpověděla na otázku týkající se přípravy na vyučování takto „Svévolně téměř žádný. V případě, že propadají, mají nastaveno doučování, buď za pomoci vychovatele, nebo studentů Ostravské univerzity v rámci recipročních aktivit“.

Klienti se připravují na život mimo výchovný ústav. Veškeré základní úkony jako je uklízení, praní či drobná oprava apod. se učí v rámci výchovně vzdělávacích a samoobslužných činností. Podporuje se i finanční gramotnost a to následovně „každou sobotu si také připravují celodenní stravu. V pátek si vymyslí jídelníček, zajdou s vychovatelem nakoupit a v sobotu vaří“. Ani zde si klienti neplánují nic do budoucna „těší se na svobodu, námi jsou omezováni a tlačeni do různých aktivit. Chtějí mít volnost a rozhodovat sami o tom co, a hlavně kdy budou dělat“.

Klienti výchovného ústavu, kde pracuje vychovatel číslo 3 mají na přípravu na vyučování denně cca 2 hodiny. „Na budoucí povolání se naše dívky připravují pouze v rámci svých učebních oborů, na svých školách. Snažíme se je naučit i běžné věci, dohlížíme, zda mají řádně uklizeno, učíme je hospodařit s penězi, vařit, šít, prát. Dívky většinou žijí ze dne na den a do budoucna nic neplánují“.

Vychovatel číslo 4 odpověděl, že „kluci se připravují do školy maximálně hodinu, spíše ale vůbec, nechce se jim. Většina ani neví, zda chtějí pracovat ve svém oboru. Někteří pracovat chtějí, ale někteří ne. Určitě dbáme na dodržování samoobslužných činností a každodenních činností v běžném životě, aby se naučili normálně žít. Největší problém je finanční gramotnost, kluci by vše chtěli, ale neuvědomují si, kolik to stojí a kde ty peníze vezmou“.

Vychovatelka číslo 5 uvedla, že „i přestože se dívky do školy moc nepřipravují, to nemají s prospěchem nejhůřší. Někdo chce v oboru pracovat, někdo chce zase zkusit pracovat v jiném oboru. Někteří berou vážně to, že se budou muset osamostatnit a sami zvládat spoustu věcí“. Dívky se učí hospodařit s penězi, vařit, prát, šít a další věci, které jsou běžné v životě mimo výchovný ústav. „Možná budou mít dívky menší komplikace co se týče socializace nebo osamostatnění, ale myslím si, že to zvládnou. Uvidíme podle zpětné vazby“.

#### **Kategorie č. 4: Trestání za porušení pravidel či nežádoucí chování**

<b>Vlastnosti</b>	<b>Dimenzionální rozsah</b>
Zákaz vycházek	Časté – ojedinělé
Zkrácení či odepření osobního volna	Časté – ojedinělé
Zkrácení či odepření řízeného času	Časté – ojedinělé

Vychovatelka číslo 1 uvedla, že „*Za hrubý přestupek mají zákaz samotných vycházek a délka se odvíjí dle závažnosti provinění. Většinou je to do tří dnů trvání.*“ Za porušení pravidel či nevhodné chování klienti nejsou trestáni odepřením volnočasových aktivit či zkrácením osobního volna. Dále vychovatelka zmínila, že se jedná o rodinnou skupiny, ve které se klienti už pomalu připravují na samostatný život, nedochází k tak závažnému porušování pravidel. Pravidla zde klienti dodržují.

Vychovatelka číslo 2 odpověděl odlišně „*je jim uděleno záporné opatření ve výchově dle zákona a metodického pokynu ministerstva. Můžou mít zákaz vycházek, zákaz atraktivních činností atd. Délka trestu je individuální s ohledem na vážnost provinění. Denně se také hodnotí do hodnotících archů, proto můžou dostat záporné hodnocení. Jednou týdně je komunita. Setkání všech skupin, vedení a vychovatelů*“.

Vychovatel číslo 3 uvedl, že „*V našem ústavu je relativně malá škála trestů, nejčastěji je zákaz vycházek. Pokud narušuje aktivitu zásadním způsobem, může být z aktivity vyloučen. Dále taky mohou dostat negativní hodnocení v daném dni, ale volný čas nebo osobní volno nemají ani zkrácené nebo odepřené*“.

Vychovatel číslo 4 odpověděl, že „*kluci dělají běžné klukoviny, někdy to sice moc přeženou, ale nestává se často, že by udělali něco moc závažného. Při nástupu byli seznámeni s pravidly a následnými tresty. Nejčastější trest, který celkem platí je zákaz vycházek. Ty jsou pro ně dost důležité a nechou o ně přijít*“.

I zde nemají klienti osobní volno nebo volnočasové aktivity odepřené ani zkrácené.

Vychovatelka číslo 5 uvedla, že „*s tresty se musí opatrně. Je to hrozně individuální, na někoho platí zákaz vycházek, na někoho zkrácený čas na internetu nebo někomu stačí promluva do duše. Může se stát, že je vyloučen ze společné aktivity. Každý den máme osobní hodnocení, takže může být negativně ohodnocen. Ke zkracování osobního volna nebo úplného zákazu volnočasových aktivit nedochází, protože chceme, aby se naučili čas využívat vhodně, takže by nebylo na místě jim to zakazovat*“.

#### **Kategorie č. 5: Nadání klienti**

<b>Vlastnosti</b>	<b>Dimenzionální rozsah</b>
Výskyt ve výchovném ústavu	<b>Viditelné – skryté</b>
Věnování se v budoucnu	<b>Časté – ojedinělé</b>
Motivace a podpora v nadání	<b>Nedostatečná – dostatečná</b>

Vychovatelka číslo 1 odpověděla: „...nemám na skupině žádného chlapce, který by v něčem kladném vynikal. Podporovat se je snažíme pořád, ale mnohdy je to bez šance“.

Vychovatelka číslo 2 odpověděla, že má ve skupině sportovce. „...hraje závodně fotbal, Ano rád by se fotbalu věnovat i po ukončení ústavní výchovy. Je plně motivovaný, a tak mu stačí naše plná podpora“.

Vychovatel číslo 3 odpověděl, že klienti „většinou mají potenciál ve sportu, učení v tanci. Někteří ho využijí a někteří ne. Většinou toho po opuštění ústavu nechají, a to i přes velkou motivaci a naši veškerou podporu“.

Vychovatel číslo 4 odpověděl „Jako nadané hochy máme ve sportu, ale bohužel se ničemu pravidelně nevěnují. Chodí sem tam do kroužku, ale že by se tomu věnovali tak, že by v tom chtěli pokračovat a zdokonalovat se to úplně ne. Ano snažíme se je vhodně motivovat“.

Vychovatelka číslo 5 odpověděla, že má velmi nadanou dívku, co se týče učení. Dívka podle slov vychovatelky říká, že „by v tom chtěla pokračovat a dále se vzdělávat, ale má strach, jestli bude mít možnost, protože neví, co bude, jak opustí ústav. A podporování a motivování určitě jsou.“

#### **Kategorie č. 6: Volnočasové aktivity v řízené činnosti**

<b>Vlastnosti</b>	<b>Dimenzionální rozsah</b>
Materiální zabezpečení volnočasových aktivit	<b>Dostatečné</b> – nedostatečné
Návštěva zájmových kroužků	Maximální – <b>minimální</b>
Účast na soutěžích či turnajích	<b>Velmi častá</b> – zřídka
Dobročinné akce	<b>Vysoká míra</b> – nízká míra

Materiální zabezpečení pro volnočasové aktivity dle všech rozhovorů je velmi kvalitní. Ve výchovných ústavech mají klienti k dispozici nejenom tělocvičnu, hřiště, posilovnu, počítačovou učebnu, hudebnu, relaxační místnost, ale také specializovanější dílny jako je keramická dílna a modelářská dílna. Klienti si mohou zahrát kulečnick, stolní fotbal, mají k dispozici kola i brusle. Dle chování mají klienti povolené i vycházky mimo výchovný ústav.

Vychovatelka číslo 1 zmínila velkou škálu možností využívání volného času. Co se týče návštěvy volnočasových aktivit či zájmových kroužků dle slov vychovatelky

*„Pravidelně ne, více méně se musí neustále motivovat a mám pocit, že tam jdou, že musí“.* Když už klienti navštěvují volnočasové aktivity mimo výchovný ústav tak navštěvují *„nejčastěji fotbal, někdy si dělají řidičský průkaz“.* Podle slov vychovatelky si klienti na nabídku volnočasových aktivit nestěžují a nemají zpětnou vazbu, že by nějaké činnosti či aktivity postrádali. Při volném čase *„Vychovatel navrhuje aktivity, jde do diskuse a učiní kompromis, a to v případě, že chlapci nemají problémy s chováním jak na skupině, tak ve škole a na praxi. V opačném případě vychovatel direktně nastolí program“.* Zároveň, ale zmiňuje, že se snaží klienty co nejvíce zapojovat a ukázat, jak lze smysluplně trávit volný čas *„je-li nabídka účastníme se všech sportovních akcí. Jezdíme na výlety i tři denní dvakrát do roka. Každý měsíc plavání, v létě každý týden, dle počasí i třikrát týdně. Nohejbal, fotbal, florbal, sportovní hry v zařízení, každý měsíc výtvarná soutěž na rozličné téma. V tomto výchovném ústavu klienti nemají zájem účastnit se dobročinných akcí. Ovšem, dle slov vychovatelky „Máme šikovné chlapce a účastní se soutěží ve fotbale, výtvarné činnosti, šipky, poker, stolní tenis“.*

Ani podle slov vychovatelky číslo 2 klienti ve výchovném ústavu nenavštěvují zájmové kroužky *„aktuálně jen jeden dochází na fotbal“.* Nemají o ně zájem a je obtížné je namotivovat. Klienti mohou navštěvovat volnočasové aktivity mimo výchovný ústav, navštěvují hlavně sportovní jako je fotbal a stolní tenis, ale také taneční. *„Spolupracujeme s Don Bosco což je Salesiánské středisko volného času. Je to vlastně klub, který nabízí kroužky, doučování a tábory. Přes celý rok pořádají velké množství akcí a zábavných víkendů. Jezdíme na chaty, noční výšlapy, cyklovýlety, hory, bowling, laser game, lanová centra apod.“.* Klienti se většinou na tyto volnočasové aktivity těší a také nemají zpětnou vazbu, že by klienti nějaké volnočasové aktivity postrádali. *„V rámci výchovně vzdělávacích plánů, které se píšou každý týden, se snažíme spolupracovat s celou skupinou. Snažíme se vymýšlet aktivity, které je baví a do kterých se rádi zapojí. Naopak jsou aktivity v rámci školního vzdělávacího plánu, které se musíme držet a všechny oblasti během školního roku s chlapci projít. Snažíme se využívat takových metod, aby bylo dané téma pro samostatné chlapce zajímavé, případně si ho sami připraví a přednesou před skupinou. Na rozdíl od výchovného ústavu, kde pracuje vychovatelka číslo 1 se klienti účastní dobročinných akcí. „Účastníme se mnoho ekologických akcí, prodáváme ručně vyráběné výrobky na vánočních trzích“.* Na otázku, zda se klienti rádi zapojují odpověděla *„Ano zapojují se, je to opět o vhodné motivaci. Vždy se ptáme na zájem dětí, podle toho následně vybereme dobrovolníky“.* Klienti také mají možnost se účastnit soutěží či turnajů *„...např. fotbalové či hokejové turnaje mezi výchovnými zařízeními.“*

*Turnaj o pohár starosty města Ostrava, teď jsme my pořádali turnaj v ping pongu apod. Úspěchy většinou jsou. Např. jsme vyhráli 1. místo v ledním hokeji.*

Zájem o zájmové kroužky je ve výchovném ústavu, kde pracuje vychovatel číslo 3 stejný jako u dvou předchozích. Ani zde i přes velkou nabídku a možnost docházet do jakéhokoliv kroužku je zájem minimální „*chlapci chodí do fotbalu*“. Zájmových kroužku se sice klienti účastní jen minimálně, naopak volnočasové aktivity mimo výchovný ústav mají rádi „*jezdí na výlety a exkurze*“. Klienti se i zde účastní turnajů ve fotbale a ve stolním tenise. Zároveň se i zde rádi zapojují do dobročinných akcí. „*Pravidelně se děti zapojují do dobročinných a ekologických akcí. Například se zapojili do akce kola pro Afriku nebo sběr odpadu potok Zábřežka, řeka Ostravice, vyrábění keramických výrobků a prodej na trzích*“.

Vychovatel č. 4 odpověděl, že „*hoši se snaží kroužky navštěvovat a navštěvují fotbal, který je baví. Jinak si hoši nestěžují, že by jim něco chybělo. Spíše mají možnosti nadbytek a nestíhají vše pravidelně využívat a realizovat*“. Dále uvádí, že klienti s nabídkou materiálního zabezpečení a nabídkou volnočasových aktivit spokojeni. „*Pořádáme velké množství volnočasových aktivit mimo výchovný ústav. Naším záměrem není držet hochy jen ve výchovném ústavu. Účastníme se sportovních olympiád. Hoši mají možnost si vyzkoušet střelbu ze vzduchovky, chodíme pravidelně na kola. Pořádáme výlety na hrady, zámky a jiná zajímavá místa. Navštěvujeme bazény a koupaliště a chodíváme na turistiku. Někdy mají hoši řeči, ale nakonec jsou vesměs rádi, že vypadnou mimo výchovný ústav*“. Klienti se v tomto výchovném ústavu účastní různých turnajů a soutěží v rámci ostatních výchovných ústavů. Dobročinných akcí se zde neúčastní.

Vychovatelka číslo 5 uvedla, že klienti mají velikou škálu nabídek, jak trávit volný čas. „*Dívky zájmové kroužky moc nenavštěvují, proto se jim snažíme v rámci řízené činnosti vymýšlet co nejvíce aktivit, které je alespoň trochu baví. V návaznosti na počasí přizpůsobujeme dívkám program. Jezdíme na výlety, a to nejen na turistiku, ale navštěvujeme zajímavá místa, pořádáme i cyklo výlety, chodíme plavat, v zimě jezdíváme na zimní stadion bruslit a mnoho dalšího. Snažíme se jim co nejvíce vyhovět, pokud je to v našich silách. Dívky jsou u nás velmi kreativní tak s nimi zkusíme různé výtvarné techniky, pracujeme s modelínou Fimo, pracujeme s keramikou atd. Jezdíváme i na jarmarky prodávat výrobky dívek. Účastníme se také různých výtvarných soutěží. V rámci dobročinných akcí často realizujeme sbírání odpadků v okolí*“.

## 5.8 Axiální kódování

Axiální kódování je druhá fáze, která následuje po otevřeném kódování. V první fázi došlo ke kategorizování. Podle Strausse a Corbinové (s. 1999, str. 71–72) při axiálním kódování dochází k opětovnému skládání, ovšem jiným způsobem. Skládají se dohromady kategorie a subkategorie dle paradigmatického modelu. Paradigmatický model vypadá následovně:

**Příčinné podmínky – jev – kontext – intervenující podmínky – strategie jednání  
a interakce – následky**

**Jev** chápeme jako hlavní myšlenku, událost, dění nebo případ. K jevu se vztahuje soubor zvládajících nebo ovládajících jednání, popřípadě interakcí, k němuž má soubor nějaký vztah (Corbinová, Strauss, 1999, s. 73). Jako hlavní jev při axiálním kódování jsem zvolila **trávení volného času mladistvých ve výchovném ústavu očima vychovatelů**. Tento jev jsem zvolila na základně zjištěných informací, které z rozhovoru vyplynuly. Dozvěděla, jak tráví a jak by chtěli trávit klienti výchovného ústavu svůj volný čas.

**Příčinné podmínky** jsou podmínky způsobující vznik určitého jevu (Corbinová, Strauss, 1999, s. 73). Na základně zjištění, jak klienti tráví volný čas a jak by ho chtěli trávit jsem zjistila, že většina klientů svůj čas v osobním volnu chce trávit na internetu. Jedná se převážně o sledování videí, o komunikaci s rodinou a kamarády, návštěvě sociálních sítí či nerozumným brouzdáním na internetu. V rámci těchto podmínek dochází ke kontaktu klientů výchovného ústavu s okolním světem. Je to převážně jejich jediná forma komunikace se světem mimo výchovný ústav.

**Kontext** „je souborem podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání nebo interakce určené zvládání, ovládání, vykonávání nebo reagování na určitý jev“ (Corbinová, Strauss, 1999, s. 74). Do kontextu jsem zahrнула volnočasové aktivity, dobrovolné činnosti a přípravu na budoucí povolání. Dle slov respondentů, většina klientů zmíněné aktivity nezajímá nebo je neumí plně využívat. Za pomoci těchto podmínek se klienti mohou naučit, jak přínosně trávit svůj volný čas i čas trávený na internetu.

**Intervenující podmínky**, mezi které patří rozsáhlé a všeobecné podmínky. Tyto podmínky ovlivňují strategie jednání nebo vzájemné působení. Patří zde například čas, prostor, kultura, individuální biografie atd. (Corbinová, Strauss, 1999, s. 75). Mezi intervenující podmínky jsem zahrнула způsob vedení klientů k využívání veškerých materiálních i nemateriálních možností pro trávení volného času nabízejících ve

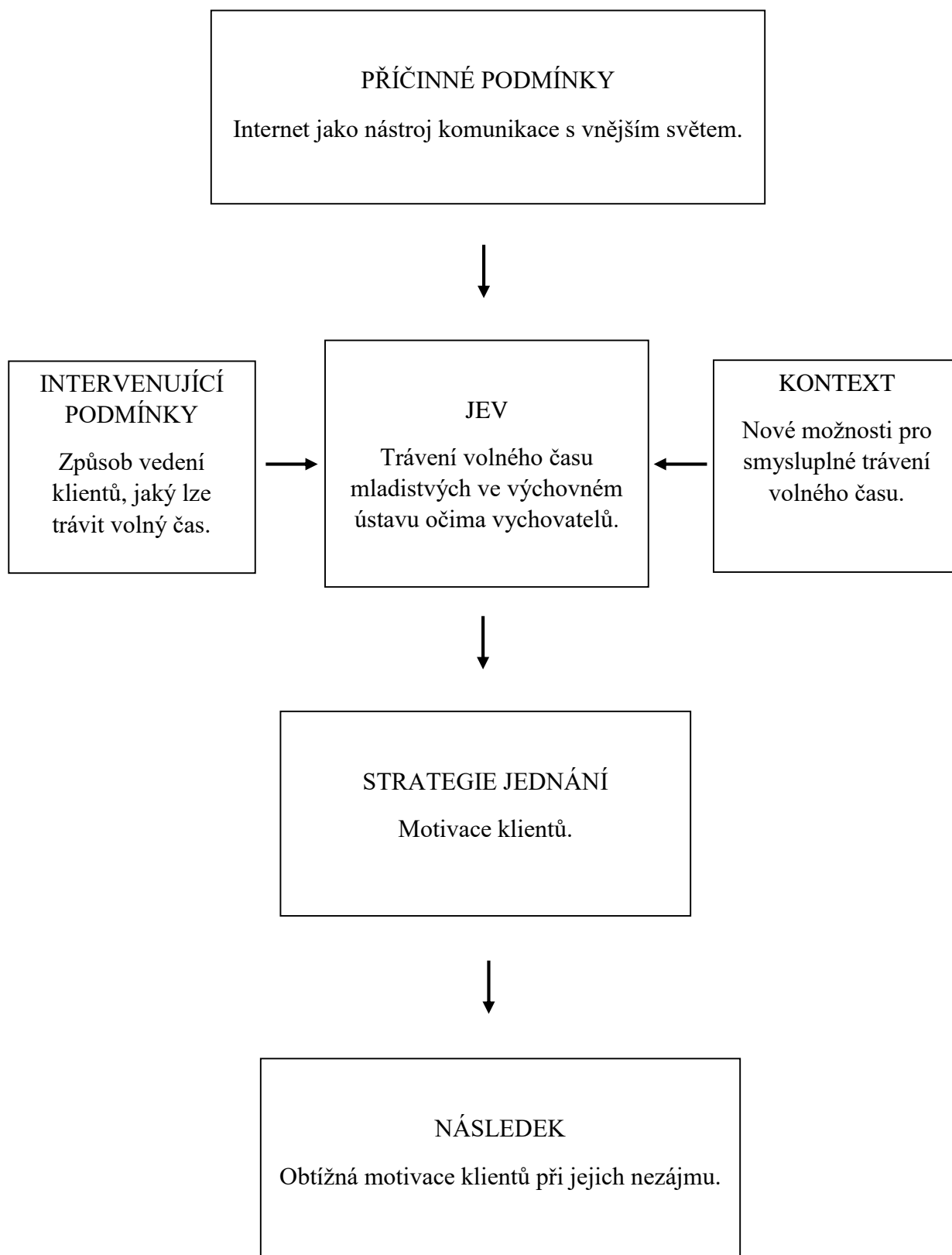


výchovném ústavu. Tyto možnosti slouží ke kvalitnějšímu trávení volného času i k zafixování správného trávení volného času v budoucím životě.

**Strategie jednání nebo interakce** chápeme jako „*strategie vyvinuté ke zvládnutí, ovládnutí, vykonávání nebo reagování na jev za určitého souboru percipovaných podmínek*“ (Corbinová, Strauss, 1999, s. 70). Za hlavní strategii jednání ve výchovném ústavu považují motivaci klientů ke smysluplnému trávení volného času k bezpečnému a užitečnému používání internetu a k získání potřebných návyků důležitých pro život.

**Následky** mohou být na lidech, místech nebo věcech, zároveň to mohou být události či situace. Mohou být skutečné či potenciální a mohou se odehrávat v současnosti či v budoucnosti (Strauss, Corbinová, 1999, s. 78). Za výsledný následek považují obtížnou motivaci klientů v rámci nezájmu samotných klientů k naplnění volného času smysluplně a prospěšně pro jejich budoucí život.

Schéma č. 1: Paradigmatický model axiálního kódování



## 5.9 Selektivní kódování

Při selektivním kódování se jedná o „...proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděná do vztahů k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí. Centrální kategorie je ústřední jev, kolem kterého se integrují všechny ostatní kategorie“ (Corbinová, Strauss, 1999, s. 86).

Jako centrální kategorii jsem zvolila **Trávení volného času na internetu**, jelikož se informace o tomto jevu objevují ve všech rozhovorech, a to především ve stejném smyslu.

### Kostra příběhu

Při vytváření kostry příběhu se pozornost soustřeďuje na klienty, jenž využívají ve velké míře internet. V době osobního volna si mohou klienti dělat co chtějí. Všichni svůj volný čas směřují k mobilním telefonům a počítačům, na kterých mají přístup na internet. Důraz je kladen na fakt, že klienti tento způsob trávení volného času preferují, i přestože mají velkou škálu možností, jak volný čas využívat.

Internet používají klienti především jako jednu z forem komunikace se světem. Děje se tak převážně kvůli jejich izolaci. Na internetu mohou klienti používat sociální sítě jako je Facebook a Instagram. Zároveň sledují různá videa na YouTube a Tik Tok. Velké množství klientů vzhlíží na jedince působící na internetu, například jako influenceři či youtuberi a touží být jako oni. Tato touha se spojuje se odmítáním docházení do běžného zaměstnání. Dle slov respondentů, převážná část klientů nechce pracovat, ale chtějí se živit tím co je baví.

Současný trend s působením na internetu jako youtuber či influencer nese s sebou úskalí při, kterém dochází k neuvědomování si důležitých povinností. Tyto důležité povinnosti jsou spojené s běžným fungováním v životě. Zároveň si mnozí klienti neuvědomují, že po odchodu z výchovného ústavu se potřebují zapojit do běžných činností v životě a začít si vydělávat na své živobytí, což působením na internetu si hned vydělávat nezačnou.

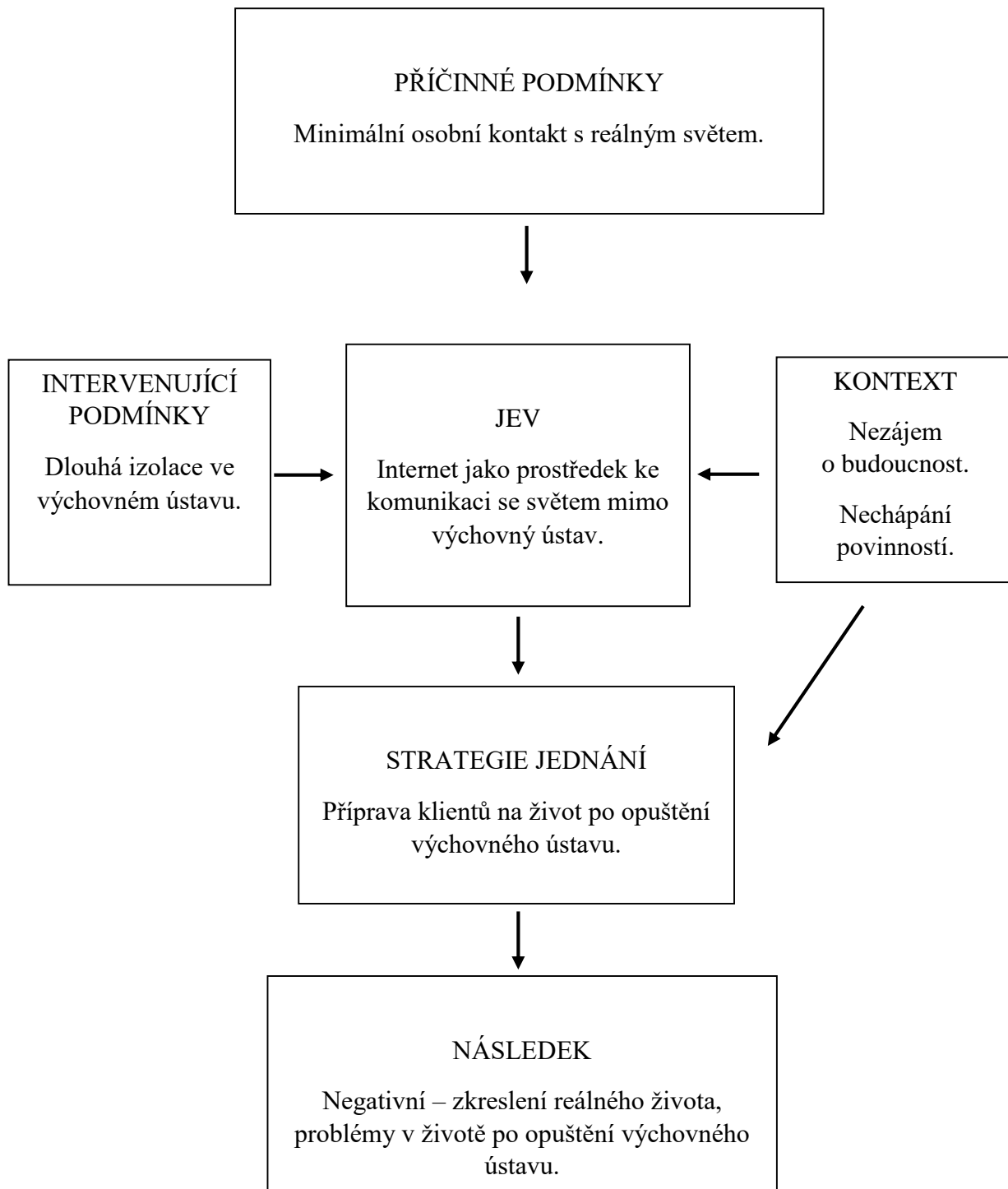
Problémy také nastávají ve zkreslení fungování běžného života. Klienti si neuvědomují, že co vidí na internetu nebo co si přečtou, je ve značném měřítku falešné klamání jejich představ jak to po opuštění výchovného ústavu jednoduché. Není vhodné říct, že internet klientům škodí. Je potřeba je naučit jak ho správně a smysluplně využívat,

vysvětlit možná rizika číhající na internetu. Je vhodné klienty také naučit ověřit si platné informace a nevěřit hned všemu co se kde píše.

Problém často nastává už v době před nástupem do výchovného ústavu. Děje se tak z důvodu, že klienti často nemívají vhodný vzor pro smysluplné trávení volného času, a tak směřují k tomu co si oni sami myslí, že je ideální pro jejich volný čas. Ve výchovném ústavu se jejich volný čas dělí na osobní volno a řízené činnosti. Při osobním volnu si mohou klienti dělat co chtějí. Naopak je tomu u řízených činnostech, pomocí kterých jim chtějí vychovatelé ukázat a zároveň je naučit jaké mají možnosti při trávení volného času. K tomu jim napomáhá i velké množství materiálního zabezpečení, nabídka volnočasových aktivit a zájmových kroužků mimo výchovný ústav.

Vychovatelé mají za úkol najít vhodnou motivaci klientů. Problém nastává tehdy, kdy je nutné zjistit dle individuálních dispozic jaká motivace na klienty působí. Často je velmi obtížné je motivovat i k běžným činnostem, natož tak k volnočasovým aktivitám. Za pomoci motivace dochází k představení nových možností pro trávení volného času a zároveň se snaží eliminovat délku trávení na internetu. Na místě jsou také obavy, jak budou klienti po opuštění výchovného ústavu svůj volný čas trávit. I přes snahu vychovatelů výchovného ústavu, klienty připravit na život po opuštění, se klienti vrací k aktivitám, které prováděli před nástupem do výchovného ústavu.

Schéma č. 2: Paradigmatický model selektivního kódování



## 6 Diskuse

Cílem praktické části této diplomové práce bylo zjistit, jakou roli hraje volný čas klientů ve výchovném ústavu. Výzkum byl realizován s vychovateli ve výchovných ústavech nacházející se v moravskoslezském kraji. Výzkum byl realizován za pomoci kvalitativní metody a sběr dat byl proveden polostrukturovaným rozhovorem. Hlavní cíl praktické části byl doplněn i dílčími cíli.

Z uskutečněného výzkumu vyplynulo, že vztahy mezi klienty nejsou na špatné úrovni. Buď je mají dobré, nebo neutrální. I přestože se v jednom výchovném ústavu objevují často soutěživí jedinci, kteří nerespektují autoritu vychovatele, je vše pod dohledem ať nedojde k šikaně. Z rozhovoru jsem se také dozvěděla, že často hrají pouze sami za sebe. Může se i objevovat rivalita, ale ta je ihned zastavena. Agrese je ve výchovných ústavech zcela nepřipustná a naštěstí se skoro neobjevuje. Velmi nízká je také zodpovědnost klientů, často si nejsou vědomi následku svého nežádoucího chování. Chování ať už pozitivní či negativní velmi ovlivňuje realizování dalších aktivit. V případě nežádoucího chování může být klient z aktivity vyloučen, ovšem nebývá to pravidlem. Vychovatelé se snaží klienty trestat zákazem vycházky či negativním hodnocením. K častému vyloučení z volnočasových aktivit či k odepření osobního volna nedochází.

Kdyby bylo pouze na klientech, jak budou trávit svůj volný čas, proseděli by ho na internetu. Často používají počítač a telefon, ale také herní konzole. Minimum klientů dělá smysluplné aktivity jako je četba knih, relaxaci či samovzdělávání apod. Ve výchovném ústavu mají klienti přístup na internet, ale jsou kontrolováni vychovateli, zda se nedopouštějí například trestného činu posílání nahých fotografií. Což se dle některých vychovatelů už stalo. Klienti si totiž neuvědomují, jaká nebezpečí na ně na internetu číhají. Dostál (2017) ve svém výzkumu zmiňuje výsledky, které se značně liší. Ve výchovném ústavu, kde prováděl výzkum mají klienti pevně stanovený režim dne. Pravidlem je, že se klienti nesmí nudit. Autor nezmiňuje žádnou informaci o trávení dětí na internetu, jak je to v případě mého výzkumu.

Dalším značným rozdílným zjištěním je v plánech klientů do budoucího života. Autor zjistil, že většina klientů má reálné plány a ví čemu se chtějí v dospělosti věnovat. Je to převážně z toho důvodu, že jsou ve výchovném ústavu delší rok. Oproti jedinci, který je ve výchovném ústavu pouze jeden rok, ten má plány připomínající rizikově aktivity např. pěstování konopí. V čem se naše výzkumy shodují je nabídka volnočasových aktivit, která je více než dobrá. Klienti mají zájem a využívají materiální vybavení, které

je jim nabízeno. Dále autor zmiňuje, že klienti si jsou vědomi, že budou muset pracovat a pracovat chtějí. Oproti výsledkům v mém výzkumu, jsem zjistila, že převážná část na budoucnost vůbec nemyslí, žijí přítomností a pracovat nechtějí.

Největší zájem je o sportovní zájmové kroužky. Pouze jeden vychovatel zmínil, že má ve skupině chlapce, který je nadaný ve fotbale a chtěl by v tom pokračovat i po opuštění výchovného ústavu. Ostatní chlapci také navštěvují fotbalové kroužky, ti ale dále pokračovat nechtějí. Mé výsledky se shodují s výsledky autora Urbana (2007), který uvádí, že největší zájem je také o sportovní kroužky a zároveň je největší zájem o fotbal. Fotbalu se klienti věnují v rámci školy, tak i v rámci výchovného ústavu. Autor Urban (2007) se shoduje s autorem Dostálem (2017), ti uvádějí že většina klientů má představu o trávení volného času po opuštění výchovného ústavu, což se opět liší od výsledku z mého výzkumu.

Domnívám se, že tak rozdílné výsledky jsou následkem velkého časového rozmezí. V dnešní době se stávají daleko populárnější sociální sítě a vznikají další a další zábavné aplikace jako je například Tik Tok. Navíc je nový trend, kdy chce být daleko více jedinců influencery či youtubery a chtějí se tím živit. Což také vede v mnoha případech, že jedinci nechtějí docházet do běžných zaměstnání, které jim mnohdy připadá podřadné. Z výzkumu vyplynulo, že je důležitá správně zvolená motivace, ovšem ani to někdy nestačí. I přes velkou nabídku volnočasových aktivit a vedení vychovateli ke kvalitnějšímu trávení volného času, to klienty táhne k internetu. Klienti jsou sami přesvědčeni o tom, že je to smysluplná náplň jejich volného času.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala problematikou trávení volného času ve výchovném ústavu. Autoři na volný čas nahlíží různě. Lze ovšem říct, že je v životě každého jedince důležitý. Volný čas mládeže je odlišný od volného času dospělých. Zároveň se volný čas ve výchovném ústavu značně liší od volného času v běžné rodině. Dělí se na osobní volno, kdy si klienti mohou dělat, co chtějí a na čas řízený, kdy klientům vychovatelé pevně stanoví program.

V teoretické části diplomové práce jsou uvedeny informace, které se týkají problematiky volného času. Dále je zde charakterizováno jedno z klíčových období lidského života a tím je adolescence. Období adolescence je období plné změn, a to jak fyzických, tak i psychických. S tímto obdobím se také spojuje problematika dospívajících s poruchou chování a následná ústavní a ochranná výchova. Na teoretickou část diplomové práce navazuje část praktická. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakou roli hraje volný čas klientů ve výchovném ústavu. Zároveň šlo o zmapování nabídky volnočasových aktivit a jejich využívání klienty. Na hlavní cíl výzkumu navazují i dílčí cíle. K realizaci výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup, pomocí kterého lze získat detailnější informace. Jako metoda sběru dat byl použitý polostrukturovaný rozhovor, který byl realizován se sedmi vychovateli působících ve výchovných ústavech. Výzkum byl následně vyhodnocen pomocí zakotvené teorie a kódování.

Téma diplomové práce bylo vybráno záměrně, jelikož je volný čas v životě mladistvých velmi důležitý, a ne vždy ho umí jedinci využívat smysluplně. Někteří jedinci nemají vhodné vzory pro trávení volného času, a právě ve výchovném ústavu jsou klienti učeni, jak ho využívat kvalitně. V případě, že jedinec nevyužívá volný čas kvalitně, může docházet ke vzniku rizikového chování a následně mohou být jedinci umístěni do výchovného zařízení.

Domnívám se, že stanovených cílů bylo v rámci výzkumného šetření dosaženo. Jak již bylo zmíněno, klienti své osobní volno tráví nejčastěji na počítači či mobilu, kde jsou převážně na internetu. Rádi také hrají různé hry na počítači, mobilu a herních konzolách. Značně malá část klientů v osobním volnu čte nebo využívá materiální vybavení, které mají k dispozici jako je například posilovna, hudebna atd. Vychovatelé se shodli, že kdyby bylo jen na klientech tak celý volný čas tráví na internetu. Používání internetu ve výchovných ústavech zakázané nemají. Je to totiž pro ně určitá komunikace s rodinou



a kamarády mimo výchovný ústav. Nieć (2013) uvádí, že ve výchovném ústavu, kde prováděl je v rámci volného času také velký zájem o internet.

Co se týče chování klientů, lze shrnout, že vztahy mají klienti mezi sebou dobré až neutrální. Sem tam se objeví nějaká rivalita, ale vše je ihned řešeno a zastaveno. Vychovatelé se snaží konfliktům přecházet a často volí aktivity podle aktuálního rozložení skupiny. Jelikož nežádoucí chování velmi ovlivňuje aktivity nejenom u samotného jedince, ale převážně u celé výchovné skupiny. Nejčastěji používaným trestem při nežádoucím chování je odepření vycházek či negativní hodnocení, které probíhá každý den. Z volnočasových aktivit jedinci vyloučení nebývají.

Posledním dílčím cílem bylo využívání nabídky volnočasových aktivit klienty. Volnočasové aktivity a zájmové kroužky probíhají především v řízené činnosti, kterou mají klienti ve výchovném ústavu každý den. Převážně se jedná o předem stanovené aktivity vychovatelem. Klienti mají velmi kvalitní materiální vybavení a jsou s ním spokojeni. I přestože se ze začátku klientům v rámci řízené činnosti nic dělat nechce, později jsou rádi za to, co pro ně vychovatelé dělají. Některé výchovné ústavy se zapojují i do dobročinných akcí. Výsledky výzkumného šetření nelze považovat jako obecné, platí pouze pro výchovné ústavy, kde byl výzkum realizován. Výsledky nám přiblížily fungování výchovné práce s klienty výchovných ústavů.

## Seznam použité literatury:

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3822-5.
2. BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
3. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. Scan. ISBN 80-85834-60-X.
4. 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 978-80-7367-473-1.
5. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6.
6. HÁJEK, Bedřich. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-06-1.
7. HODAŇ, Bohuslav. *Volný čas a jeho současné problémy: sborník příspěvků přednesených na vědeckém symposiu v Olomouci ve dnech 20. a 21. května 2002*. Olomouc: Hanex Olomouc pro Fakultu tělesné kultury, c2002. ISBN 80-85783-37-1.
8. HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
9. HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.

10. HŘEBÍČKOVÁ, Martina, Petr MACEK a Ivo ČERMÁK. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-06-9.
11. HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
12. JAKUBÍKOVÁ, Dagmar. *Marketing v cestovním ruchu*. Praha: Grada, 2009. Marketing. ISBN 978-80-247-3247-3.
13. JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché. ISBN 978-80-247-5447-5.
14. KALEJA, Martin. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-396-5.
15. KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.
16. KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. [Praha]: Pasparta, [2016]. ISBN 978-80-88163-36-7.
17. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
18. LACA, Slavomír. *Výchova - rodina - hodnoty*. Brno: Institut mezioborových studií, 2013. ISBN 978-80-87182-32-1.
19. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
20. MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

21. MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.
22. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.
23. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-719-2.
24. *Mládež České republiky: informační publikace o dětech a mládeži v České republice*. Praha: Česká rada dětí a mládeže, 2008. ISBN 978-80-254-5793-1.
25. NOVÁK, Tomáš a Blanka DVOŘÁČKOVÁ. *Vztah otce a dcery*. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2078-4.
26. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-5.
27. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
28. PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-81-4.
29. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché. ISBN 978-80-247-5452-9.
30. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
31. SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.

32. SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.
33. TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
34. TŮMA, Jiří. *Pedagogika volného času*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., 2018. ISBN 978-80-87723-43-2.
35. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.
36. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
37. VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-125-1.
38. VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Základy pedagogiky volného času. 2. dopl. Vyd. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4*.
39. YABLONSKÝ, Lewis. *Otcové & synové: O nejnáročnějším rodinném vztahu*. Praha: Portál, 1995. Čtení o výchově. ISBN 80-7178-075-8.

### **Elektronické zdroje**

1. DEARY, Ian. *Intelligence*. [online]. 2013. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0960982213008440>
2. DOSTÁL, Roman. *Možnosti trávení volného času ve výchovném ústavu*. [online]. 2013. [cit. 2022-06-07]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/mcs8sf/>
3. HOFERKOVÁ, Stanislava. *Ochranná a ústavní výchova*. [online]. 2009. [cit. 2021-08-05]. Dostupné z: [http://ulohy-nrp.webz.cz/Ochranna\\_a\\_ustavni\\_vychova\\_text.pdf](http://ulohy-nrp.webz.cz/Ochranna_a_ustavni_vychova_text.pdf)

4. KRAVÁROVÁ, Martina. Děti a mládež s poruchami správania - príčiny a prevencia. *Mosty k rodine* [online]. 2010, 1(2), 12-14 [cit. 2021-8-28]. ISSN 1338-2713. Dostupné z: [https://issuu.com/usmevakodar/docs/mosty\\_2](https://issuu.com/usmevakodar/docs/mosty_2)
5. *Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče* [online]. 2007 [cit. 2021-11-20] Dostupné z: [Vyhlášky k zákonu o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](https://www.msmt.cz/vyhlasky-k-zakonu-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranné-vychovy)
6. NIEČ, Filip. *Volný čas mládeže-průzkum v zařízeních ústavní péče*. [online]. 2013. [cit. 2022-06-07]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/g4ar2m/>
7. NETOLICKÁ, Danuše. *Kriminalita dětí a mládeže*. [online]. 2012, [cit. 2021-07-30]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/N/16439/KRIMINALITA-DETI-A-MLADEZE.html%3E.%20ISSN%201802-4785>
8. SEARIGHT, H. RUSSELL, FRED ROTTNEK a STACEY L. ABBY. *Conduct Disorder: Diagnosis and Treatment in Primary Care. AMERICAN FAMILY PHYSICIAN* [online]. 2001, 63(8), 1579-1588 [cit. 2021-8-28]. Dostupné z: <https://www.aafp.org/afp/2001/0415/afp20010415p1579.pdf>
9. Světová zdravotnická organizace. *Mezinárodní klasifikace nemocí*. [online]. 2018. [cit. 2021-8-28]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-10>
10. THEINER, Pavel. *Poruchy chování u dětí a dospívajících*. [online]. 2007 [cit. 2021-07-16]. Dostupné z: [https://www.solen.cz/artkey/psy-200702-0009\\_Poruchy\\_chovani\\_u\\_deti\\_a\\_dospivajicich.php?back=%2Fsearch.php%3Fquery%3Dporuchy%2Bchov%25E1n%25ED%2Bu%2Bd%25ECt%25ED%2Bin%253Aauth%2Bname%2Bkey%2Babstr%26sfrom%3D0%26spage%3D30](https://www.solen.cz/artkey/psy-200702-0009_Poruchy_chovani_u_deti_a_dospivajicich.php?back=%2Fsearch.php%3Fquery%3Dporuchy%2Bchov%25E1n%25ED%2Bu%2Bd%25ECt%25ED%2Bin%253Aauth%2Bname%2Bkey%2Babstr%26sfrom%3D0%26spage%3D30)
11. URBAN, Petr. *Využití volného času ve výchovných ústavech*. [online]. 2007 [cit. 2022-06-07]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/uy2pe8/>

12. VYHNÁLKOVÁ, Pavla. *Základy pedagogiky volného času*. [online]. 2013, [cit. 2021-07-15].  
Dostupný z: <https://pavla-vyhnalkova.webnode.cz/files/200000156-401e34210e/Z%C3%A1klady%20pedagogiky%20voln%C3%A9ho%20%C4%8Dasu.pdf>
13. Zákon č. 89/2012 Sb. občanský zákoník. [online]. 2012. [cit. 2021-6-25].  
Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>
14. Zákon č. 218/2003 Sb. o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). [online]. 2012. [cit. 2021-6-25]. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>
15. 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. [online]. 2012. [cit. 2021-6-25]. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

## Přílohy

### Otázky k rozhovorům:

1. Kolik mají klienti volného času?
2. Kolik času věnují klienti přípravě na vyučování?
3. Jaké mají klienti vztahy mezi sebou? Baví se, respektují či mají mezi sebou nějakou rivalitu?
4. Do jaké míry je volný čas klientů řízen či ovlivňován?
5. Je v rámci volného času zařazena i příprava klientů na každodenní činnosti?
6. Jaký mají klienti vztah k budoucí práci (povolání)?
7. Připravují se klienti na pracovní režim?
8. Jaká je frekvence používání internetu?
9. Jaký je účel používání internetu?
10. Plánují si klienti, jak budou trávit volný čas v dospělosti?
11. Chtějí navázat na aktivity, které jsou realizované ve VÚ?
12. Jeví se Vám nějaký klient mimořádně nadaný?
13. Jak přistupujete ke klientům, kteří se nějak provinili či porušili pravidla VÚ?
14. Jsou z volnočasových aktivit vyloučení? Jestli ANO, na jak dlouho?
15. Jsou nějak potrestáni?
16. Je jim volný čas zkrácen či úplně odepřen?
17. Jak moc ovlivňuje chování (negativní či pozitivní) klientů jejich volný čas a jeho realizaci?
18. Jaké pozorujete rizika při volném čase? Například na internetu ať už bezpečnostní či sexuální apod...
19. Jaké mají klienti ve VÚ možnosti pro využívání volného času (herny, pracovní, hřiště, dílny...)?
20. Jaká je nabídka dobročinných programů ve VÚ?
21. Docházejí klienti pravidelně do zájmového kroužku?
22. Jsou s klienti s nabídkou volnočasových aktivit spokojeni?
23. Jak klienti přistupují k odpovědnosti v rámci volného času a volnočasových aktivit?
24. Mohou klienti navštěvovat volnočasové aktivity i mimo VÚ? Pokud ANO, jaké?
25. Účastní se rádi klienti volnočasových aktivit mimo VÚ? (výlety, sezonní aktivity, sportovní akce...)
26. Mají klienti možnost účastnit se soutěží či turnajů v různých oblastech?



## Časový rozvrh dne ve VÚ

<b>Pondělí–pátek</b>		
	<b>Výchovně-vzdělávací činnost</b>	
6.00 – 6.20	Budíček, osobní hygiena	
6.20 – 6.40	Úklid a kontrola výchovné skupiny	
6.40 – 7.00	Snídaně, nástup do vyučování, předání do školy, na odborný výcvik	
7.00 – 13.25	Školní vyučování – teorie, odborný výcvik	
13.25 – 13.30	Předání na VMV (pokud není odpolední vyučování)	
13.30 – 14.00 (14.25)	Oběd, přestávka po dopoledním vyučování	
13.40 – 14.25	1x týdně Odpolední vyučování dle rozvrhu, předání na VMV	
14.00 – 16.00	15.10 – 16.00	Osobní volno, možnost vycházky
16.00 – 18.00		zaměstnání na VMV, možnost vycházky
18.00 – 18.30		Večeře
18.30 – 20.00		Samostudium, úklid a kontrola výchovné skupiny, denní hodnocení, osobní pohovory, osobní volno
20.00 – 20.45		Osobní volno
20.45 – 21.00		příprava na večeřku
21.00		Večeřka (po dohodě s asistentem vychovatele možnost prodloužení večeřky)

<b>Sobota, neděle</b>		
9.00 – 10.00		Budíček, osobní hygiena, snídaně
10.00 – 12.00		Dopolední zaměstnání na VMV, možnost vycházky
12.00 – 13.30		Oběd, osobní volno
13.30 – 18.00		Odpolední zaměstnání, relaxační a zájmová činnost, možnost vycházky
18.00 – 18.30		Večeře
18.30 – 20.00		Osobní volno, úklid a kontrola výchovné skupiny, denní hodnocení, osobní pohovory
20.00 – 20.45		večerní zaměstnání na VMV
20.45 – 21.00		příprava na večeřku
21.00		Večeřka (po dohodě s asistentem vychovatele možnost prodloužení večeřky)