

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

# DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Bc. Nikola Řandová

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra sociální pedagogiky

**Postoje pracovníků výchovných ústavů k potenciální  
přeměně běžného výchovného ústavu ve výchovný ústav  
v lesním prostředí**

Diplomová práce

Autor: Bc. Nikola Řandová  
Studijní program: N7507 - Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika  
Vedoucí práce: Ing. et. Bc. Stanislav Michek, Ph.D .



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Nikola Řandová

Studium: P14K0295

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

**Název diplomové práce:** **Postoje pracovníků výchovných ústavů k potencionální přeměně běžného výchovného ústavu ve výchovný ústav v lesním prostředí**

Název diplomové práce AJ: How the teachers in educational establishment feel the possibility of change the comon educational institute to educational institute in forest

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá postoji pracovníků výchovných ústavů k aplikaci jednotlivých výchovných prvků převzatých z lesního výchovného ústavu v Anglii u nás. Cílem je zjistit, zda lze takový ústav v České republice realizovat a jak se k takové možnosti staví pracovníci, kteří se v této oblasti denně pohybují. V teoretické části budou prezentovány poznatky o dnešní mládeži, výchovných problémech a o možnostech výchovy v lesním prostředí. Bude představen systém ústavní výchovy v ČR a v Anglii a nastíněna situace z hlediska legislativního ukotvení. V empirické části bude uplatněna metoda focus group. Formou diskuze s pracovníky ve výchovných ústavech bude zjištěno, jak se k problematice staví oni sami.

1. Kraus B., Základy sociální pedagogiky, 1. vyd., Praha: Portál 2008, 216 s., ISBN 978- 80-7367-383-3 2. Matoušek O., Matoušková A., Mládež a delikvence, 3. vyd., Praha: Portál, 2011, 344 s., ISBN 978-80-7367-825-8 3. Sekera, J. Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy. Ostrava: PdF OU 2001. ISBN 80-7042-187-8. 4. Švaříček, R., Šed'ová, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-802-6206-446. 5. Tichý, František. Přírodní škola - cesta jako cíl, aneb, Vyprávění o minulosti, současnosti a zkušenostech alternativního gymnázia. 1. vyd. Semily: Geum, c2011, 303 s. ISBN 978-80-86256-73-3.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala, pod vedením Ing. et. Bc. Stanislava Michka, Ph.D., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Dále prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1 /2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

V Hradci Králové, dne

Bc. Nikola Řandová

## **Poděkování**

Mé poděkování patří Ing. et. Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D., za odborné vedení, trpělivost a ochotu, které mi v průběhu zpracování diplomové práce poskytl.

## **Anotace**

ŘANDOVÁ, Nikola. *Postoje pracovníků výchovných ústavů k potencionální přeměně běžného výchovného ústavu ve výchovný ústav v lesním prostředí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 81 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá ústavní výchovou zaměřenou na práci s mládeží s výchovnými problémy, navrhuje praktickou aplikaci edukačních prvků realizovaných v lesním výchovném ústavu v Anglii. Cílem práce je zjistit, zda lze tento typ ústavní výchovy realizovat i v České republice a jak se k takové možnosti staví pracovníci, kteří se v oblasti převýchovy mládeže denně pohybují.

Teoretická část se ve svém úvodu věnuje současné mládeži, popisuje její charakteristické rysy chování, definuje samotný pojem rizikové chování. Následující kapitoly prezentují historii a charakter výchovných ústavů, porovnávají systém ústavní výchovy v České republice a v Anglii, zmiňují se o související legislativě a popisují kompetence pedagogických pracovníků v této oblasti. Závěrečná část navrhuje možnosti reedukace a resocializace problémových jedinců v lesním prostředí.

Empirická část diplomové práce je založena na výzkumné metodě focus group. Formou ohniskové diskuze zjišťuje názory pracovníků vybraných výchovných ústavů na popisovanou problematiku. Na základě výzkumného šetření jsou pak stanovené závěry k reálnosti přesunu běžného výchovného ústavu do lesního prostředí a k jednotlivým oblastem postojů vychovatelů k takové přeměně.

Klíčová slova: mládež, výchovný ústav, výchovné problémy, lesní prostředí, edukace

## **Annotation**

ŘANDOVÁ, Nikola. *How the teachers in educate institutions feel about the establishment of educate institution in forest*. University of Hradec Králové, 2016.81 pp.  
Diploma degree thesis

My dissertation is analysing how the teachers in educate institutions feel about establishment of educate institution in forest. I have the idea from England, where it's functional. I want to know, if is the realization of this project possible in the Czech Republic and what the teachers think about it. In the theoretic part would be presented information about today youth, their educational problems and about the possibilities of education in forest. Also would be described the differences between education of delinquent youth in England and Czech Republic. I would present the system of educate in England and Czech Republic and how it's presented in legislative. At last would be described the character of pedagogical workers from reeducational institution. In practice part I use method of focus group. I will discuss with teachers and I want to know their ideas about migration of institutions like secure children's homes to forest environment. In the end would be established the conclusion about reality of migration to forest environment and views from teachers to transformation.

Keywords: youth, educate institution, educational problems, forest environment, education

## Obsah

ÚVOD .....	9
1 MLÁDEŽ A CHOVÁNÍ .....	11
1.1 Dnešní mládež .....	11
1.2 Rizikové chování mládeže .....	14
2 VÝCHOVNÉ ÚSTAVY .....	20
2.1 Ústavní výchova u nás a v Anglii .....	20
2.2 Výchovné ústavy v Anglii .....	23
2.3 Personální situace ve výchovných ústavech .....	25
2.4 Legislativní ukotvení a z toho plynoucí bariéry .....	28
3 EDUKACE V LESNÍM PROSTŘEDÍ .....	34
3.1 Historie .....	34
3.2 Výchova v přírodě .....	39
4 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	47
4.1 Shrnutí konceptuálního rámce výzkumného šetření .....	47
4.2 Plán výzkumu .....	51
4.3 Organizace výzkumného šetření .....	55
5 ZJIŠTĚNÍ POSTOJŮ VYCHOVATELŮ .....	59
5.1 Rozdíly v organizaci .....	60
5.2 Rozdíly ve výchově .....	61
5.3 Kompetence k práci v lese .....	63
5.4 Postoje zúčastněných stran .....	64
5.5 Diskuze .....	65
ZÁVĚR .....	68
ZDROJE .....	70
SEZNAM SCHÉMÁT .....	75
SEZNAM TABULEK .....	76



SEZNAM ZKRATEK .....	77
SEZNAM PŘÍLOH.....	78

## ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá přeměnou běžných výchovných ústavů na výchovné ústavy v lesním prostředí. Obdobná koncepce existuje v Anglii a cílem této práce je tedy zjistit, zda by se obdobná přeměna ústavů v České republice mohla stát reálným řešením reedukace patologické mládeže. Jako objekt zájmu byli zvoleni vychovatelé přímo z výchovných ústavů, jelikož jejich vhlad do organizace výchovy v takovém prostředí je značný. Cílem práce je tedy zjistit, jak se k přeměně ústavů staví vychovatelé a zda by taková přeměna byla v ČR možná. Jako hlavní výzkumnou otázkou je postoj vychovatelů výchovných ústavů k potencionální přeměně běžného výchovného ústavu ve výchovný ústav v lesním prostředí. Předpokladem je získání názorů na přesun, který by mohl být v ČR uskutečnitelný. Pokud mají vychovatelé dostatečné kompetence pro výkon povolání v lesním prostředí, mohly by jejich názory být pozitivní.

Na otázku možnosti realizace migrace ústavů do lesního prostředí je třeba nashromáždit teoretické podklady, které objasní realizovatelnost z hlediska zřízení, organizace a provozování. Pro pochopení problematiky výchovných ústavů je třeba znát minimálně základní souvislosti mezi jednotlivými aktéry reedukace a prostředí, ve kterém působí. Nejprve bude tedy popsána základní charakteristika současné mládeže a aktuální výchovné problémy, včetně jejich příčin. Přítomnost patologického chování u mládeže, jehož následkem se jedinec proviní proti společnosti, je důvodem k nařízení ústavní a ochranné výchovy a tím i umístění do výchovného ústavu. V kapitole týkající se výchovných ústavů jsou stručně vysvětleny nejčastější důvody umístění dítěte do výchovného zařízení. Dále je pospaná organizace výchovného ústavu, jeho účel a porovnání s obdobnými zařízeními v Anglii. Za účelem zjištění faktické realizovatelnosti je nutné nashromáždit veškeré legislativní podklady, které se problematiky týkají a případně zmapovat rozdíly v legislativním pojetí v Anglii. Další podmínkou pro úspěšné pochopení problematiky je vhlad do oblasti výchovy v přírodním prostředí. Stručně bude popsána historie výchovy v přírodě včetně hlavních představitelů a zakladatelů edukace v přírodním prostředí. Na základě několika výzkumných šetření je vhodné objasnit pozitivní a negativní jevy spojené s pobytem v přírodě a vlivy na osobnost dětí. Poslední oblastí, kterou je nutné znát, jsou vlastnosti vychovatelů. Je třeba zjistit, jaké podmínky musí splňovat pro vykonávání svého zaměstnání, jaká je náplň jejich práce a jak se liší běžný vychovatel

od vychovatele působícího v přírodním prostředí. Po představení základních souvislostí mezi aktéry, prostředím výchovných ústavů a možností edukace v přírodě bude provedeno výzkumné šetření za účelem zjištění postojů vychovatelů k celkové přeměně ústavu.

V rámci empirické části bude uskutečněno výzkumné šetření mezi vychovateli z výchovných ústavů. Použita bude metoda focus group, tedy diskuze v ohniskové skupině. Pro zajištění validity výzkumu je vhodné nashromáždit větší množství dat. Budou tedy uskutečněny čtyři rozhovory s vychovateli čtyř různých ústavů, dále ještě dva individuální rozhovory s dalšími pracovníky (s ředitelem jednoho z ústavů a dále skupinou vychovatelů, kteří mají zkušenost s provozováním výchovného zařízení v lesním prostředí). Jednotlivé postoje k přeměně ústavů budou zjišťovány v několika oblastech. Zejména vztah vychovatelů k přírodnímu prostředí, jejich kompetence pro práci v lese, rozdíly v organizaci a výchově ve vztahu ke změně prostředí, názory na reakce mládeže, rodičů a státních institucí, spatřovaná negativa a pozitiva a případná reálnost migrace ústavu.

Na základě analýzy výzkumných zjištění bude prezentován výsledek, ve kterém by tedy měly být objasněny podmínky a okolnosti migrace ústavu do lesního prostředí, které spatřují vychovatelé jako stěžejní.

# 1 MLÁDEŽ A CHOVÁNÍ

Výchovné ústavy jsou určeny a zaměřeny na konkrétní demografickou skupinu – mládež. Mládež je specifickou skupinou ve vývoji člověka. Jako mládež zpravidla označujeme jedince ve věku, pro který je typické dospívání. Fáze dospívání je náročná na vymezení, pro diplomovou práci bude rozhodující období mezi 12. a 19. rokem života, pro tuto věkovou skupinu jsou také určeny výchovné ústavy.

Přechod z mládí do dospělosti je velmi náročný jak z fyzického, tak i z psychologického hlediska. Z toho důvodu lze období mládí označit za rizikové, protože v této době je jedinec nejnáchylnější k rozvoji rizikového chování. Následující kapitoly charakterizují chování typické pro mládež a poukazují na rizikové okamžiky, které mohou vést k deviantnímu nebo patologickému chování.

Mládež umístěnou ve výchovných ústavech nazývám taktéž dětmi, chovanci nebo klienty. Vzhledem k věku, ve kterém jsou děti do výchovného ústavu umístovány, je vhodné užít termín mládež. Stejně tak užívám i pojem dítě, jelikož dle české legislativy je jedinec dítětem do svých osmnácti let. Pojem chovanec je na místě kvůli výchovnému charakteru ústavního zařízení. V několika málo případech užívám i pojmu klient.

## 1.1 Dnešní mládež

Mládeží se rozumí zvláštní sociální kategorie nebo sociálně demografická skupina, která je charakterizována stejnými vzorci chování v určitých sociálních situacích, obdobnými vývojovými znaky jak fyzickými, tak psychologickými. Sociální role, kterou mládež v tomto období ve společnosti zastává, je především spojena se vzděláváním a přípravou na budoucí zaměstnání. Jedná se o skupinu, která si teprve utváří svůj hodnotový systém a sbírá znalosti a dovednosti jak od dospělých a svých přátel, tak i díky vlastním praktickým zkušenostem. (Veselá, 2003)

Cílem procesu dospívání by měla být definitivní sociální dospělost. „Děti a mládež představují nedílnou a dynamicky se rozvíjející složku obyvatel České republiky. Podle statistických údajů Eurostatu k 1. lednu 2012 je v České republice 5, 2 % mladých lidí ve věku 15 – 19 let; 6, 4 % mladých lidí ve věku 20 – 24 let a 6, 9 % mladých lidí ve věku 25 – 29 let, celkem tedy ve věku 15-29 let 18,5 % lidí (MŠMT.cz: Mládež v ČR, [online], 2014).

V historii se mládeži a období dospívání příliš času nevěnovalo. Z role dítěte přecházeli jedinci rovnou do období dospělosti, což bylo zapříčiněno hlavně způsobem

výchovy a samotným zacházením s dětmi, které pracovaly jako dospělí již od útlého věku a bez jakéhokoliv omezení. V té době byly také zcela odlišné demografické podmínky. Charakteristickým znakem doby byla vysoká porodnost a vysoká natalita, společnost se k dětem nechovala tak citlivě, jako je tomu dnes. S příchodem industriální revoluce se pohled na jejich výchovu změnil, děti začaly být vzdělávány, byla zakázána dětská práce. (Veselá, 2003)

Na chování a celkový obraz dnešní mládeže má vliv i vývoj rodiny jako hlavního činitele v procesu socializace. V dřívějších dobách byla jasně daná pravidla související s vymezením rolí jednotlivých členů domácnosti. Rodinu finančně zabezpečoval otec, matka se starala o děti a chod domácnosti. Nechyběl tedy čas určený k výchově dětí. Role matky prošla v nedávné minulosti radikální změnou. Z žen se staly individuální soběstačné jednotky a to jak na trhu práce, tak v domácnosti. To vše vedlo opět k výrazným demografickým změnám. Došlo ke snížení porodnosti, ženy začaly preferovat kariéru, postupně ztratily zájem o mateřství. Dalšími ukazateli souvisejícími s evolucí žen v sociální sféře jsou snížení sňatečnosti a nárůst počtu rodin bez sezdaných rodičů. (Matoušek, Kroftová, 2003) *„Zdrojem oprávněných obav je slábnoucí vazba mezi rodičovstvím a partnerstvím příznačná pro všechny postindustriální společnosti. Děti vychovávané jen jedním z rodičů (ve všech zemích jsou to ve zduřující většině matky) mají podle mezinárodních srovnávacích studií, jež jsou dnes k dispozici, o něco horší výsledky ve škole, víc zdravotních a psychických problémů a také více střetů se zákonem, než děti ze srovnatelné socioekonomické vrstvy, které vyrůstají s oběma rodiči. Přítomnost otce v rodině soudobý výzkum jasně ukazuje jako faktor, který brání delikvenci syna.“* (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 40)

Velké pracovní nároky, které jsou na dospělé v souvislosti s dnešní dobou kladeny, jsou dalším negativním jevem působícím na chování současné mládeže. Vzhledem ke své vytíženosti jsou rodiče nuceni zajistit svým dětem náhradní program minimálně po dobu své pracovní doby. Zde může ovšem negativní úlohu sehrát finanční nedostačivost. Stále přibývá rodin, které si nemohou pro své dítě dovolit uhradit finančně nákladné volnočasové aktivity vedené odborným dozorem ani na dobu nezbytně nutnou. Dítě pak disponuje přebytkem volného času, jenž ještě neumí řádně využít. Tato skutečnost může vést k nástupu rizikového chování.

Přílišná míra volného času u dospívajících vedla k rozšíření negativně orientovaných vrstevnických skupin. Před rokem 1989 tento jev tak častý nebýval. Po

roce 1989 začaly ve větší míře vznikat různé subkultury mládeže, například hnutí punk, skinheads, nebo menší celky, kde členy spojovalo stejné smýšlení nebo názory. V životě dnešní mládeže mají vrstevnické skupiny své nezastupitelné místo. Vše se odvíjí od prostředí, kde dítě vyrůstá. Větší vliv vrstevnických skupin ve městech je pravděpodobnější. (Veselá, 2003)

Zvláště dnešní mládeže je znalost oblasti moderních technologií, jejichž vývoj pokročil neúměrně rychlým tempem, a které středně stará vrstva obyvatelstva již většinou neovládá. Poté dochází k situacím, kdy se děti stávají učiteli svých rodičů a prarodičů. Dochází tak k podlomení autority dospělé populace oproti mladší generaci. O technické vzdělanosti mládeže hovoří i Matoušek a Kroftová (2003, s. 39): „*Rodiny vyvíjejí velký tlak na děti, aby se náležitě vzdělávaly. Vzdělávací programy jen s velkými potížemi udržují krok s překotným vývojem vědy a techniky. Děti jsou připravovány na stav společnosti, který je čím dál tím obtížnější předpovědět. Přesto děti již v některých dovednostech (zejména spojených s počítačovou technikou) předbíhají svoje rodiče a stávají se pro ně autoritou.*“

Odmítání autorit mladými může mít také příčiny v trendu demokratické výchovy. Následkem přílišného demokratického stylu výchovy je absence hraničních norem (dítě nechápe, kam až lze zajít) a může vést k nerespektování požadovaných pravidel a rozvoji rizikového chování.

Stejně jako znalostí technologií je dnešní mládež specifická i špatnou fyzickou obratností a kondicí. Změny v oblasti fyzické kondice dětí jsou důsledkem změn životního stylu rodin a zainteresovanosti mládeže na aktivitách spojených s užíváním moderních technologií jakými jsou chytré mobilní telefony, tablety, počítače. Dítě pak nemá dostatek pohybu, který by měl být v rámci správného vývoje důležitou oblastí zájmu a stává se po tělesné stránce nemotorné a mnohdy i obézní. Běžné aktivity uskutečňované dříve v rámci tělesných výchov nebyly problémem. V dnešní době může způsobit i běžný kotoul potíže mnoha dětem. Úměrně roste počet dětí, které jsou od tělesné výchovy osvobozeny, výjimkou nejsou ani nedostatečné z tělesné výchovy, které se děti vyhýbají a následně konají opravné zkoušky. (Doubrava, 2002)

V souvislosti s pohybem je na místě zmínit i vztah dětí k přírodě. Mládež pobyt v přírodním prostředí nevyhledává, nemá k němu ani tolik příležitostí. Tím může být i v jisté míře narušen její vztah k přírodě, kterou pak nevnímá s takovou úctou, záměrně ji poškozují nebo znečišťují. Dále může nedostatek pobytu v přírodním

prostředí vést někdy i k emoční otupělosti. Dítě se nenaučí vnímat přírodní výjevy a čerpat z nich pocity. Neocení pak například krásu nebo dovednost přírody vypořádat se s každou komplikací (adaptabilita zvířat na prostředí nebo přírodní útvary vzniklé za působení přírodních živlů). (Čechurová, 2013)

Další věcí, která ovlivňuje charakter dnešní mládeže je tlak médií. Současná mládež byla už od dětství vychovávána v převážné většině domácností za přítomnosti televize. Není v silách rodičů zabránit dětem ve sledování nevhodných pořadů. Označením „nevhodné“ rozumíme vjemy, které negativně ovlivňují chování mladého člověka. Časté sledování násilí, vražd, vede k narušení chápání významu násilí a smrti v lidském životě. Dítě nabývá dojmu, že má více než jeden život, tak jak je to běžné v televizi nebo počítačových hrách. Ochrannou úlohu zde může sehrát výchova vedoucí k mediální gramotnosti, prozatím bohužel realizovaná jen některými školami. Více informací viz výzkumné šetření Rady pro rozhlasové a televizní vysílání realizovaný v roce 2011. (Cebe a kol., 2011)

## **1.2 Rizikové chování mládeže**

Dle profesora Krause (2001) označujeme jako rizikové chování mládeže takové chování, kdy jedinec prokazuje možnost rozvoje nevhodného chování jak na veřejnosti, tak v soukromí. Takové chování rozpoznáme zejména podle nerespektování norem daných společností. Rizikové chování je předstupeň chování patologického a deviantního. Teoreticky by se mělo jednat o příznak varující před rozvojem právě deviance nebo patologie. Vývoj chování vedoucí negativním směrem ovlivňuje mnoho faktorů. Ve velké míře závisí na faktu, v jakém prostředí jedinec vyrůstá, jak se k němu chová jeho okolí a jak se vůbec chová společnost jako celek. Důvodů ovlivňujících vývoj a budoucí chování jedince je hned několik. Hovoří se o tzv. multidisciplinárním pohledu, kdy se přihlíží jak k důvodům biologickým, tak i k důvodům sociálním a psychologickým. Obecně lze rozdělit příčiny rozvoje rizikového chování na vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní).

### **1.2.1 Vnitřní příčiny rizikového chování**

Vnitřní příčiny rizikového chování se dělí na biologické a psychologické. Biologické příčiny mohou být vrozené nebo dědičné. O vrozených příčinách lze hovořit, pokud dítě ovlivnily během porodu nebo ještě v těle matky během prenatálního vývoje. (Kraus, 2001) Například u matky, která po celé období těhotenství užívala

návykové látky, kouřila či pila alkohol, lze předpokládat, že se dítě narodí s možností budoucích zdravotních komplikací spojených právě s tímto faktorem.

V dnešní moderní době je už možné tvrdit, že za biologické faktory ovlivňující rozvoj rizikového chování můžeme považovat i dědičné predispozice. Je dokázáno, že pokud rodiče jedince užívají návykové látky a užívali je i v době jeho početí, je pravděpodobné, že jejich dítě bude mít predispozice vedoucí k užívání návykových látek. Obdobné průzkumy byly provedeny i v případech dědičnosti kriminálního chování apod. (Matoušek, Kroftová, 2003)

*„Delikvence je chování. Chování je podmíněno velice komplexně. Dědičnost je jedním z mnoha faktorů, které na ně mají vliv. Genetická dispozice může být odpovědná např. za sníženou sebekontrolu či hyperaktivitu. Genetická vloha snižuje, resp. zvyšuje práh pro působení vlivů prostředí“* (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 23).

Dalším biologickým faktorem, který může mít vliv na budoucí rozvoj sociálně patologického chování, je typ temperamentu jedince. Temperamentem chápeme vnitřní dispozici jedince ke způsobu a intenzitě jeho jednání a prožívání. Jedná se o genetickou informaci přenesenou od rodičů, odbornou terminologií definovanou jako soubor psychických vlastností určujících chování každého člověka. Temperament udává rychlost reakcí a jejich střídání na určité podněty, impulzivitu chování. První teorii temperamentu představil světu Hippokrates ještě dávno před naším letopočtem a jeho dělení typů temperamentu se užívá dodnes. Hippokrates charakterizoval čtyři typy temperamentu: sangvinik, flegmatik, choleric a melancholik. S typem temperamentu souvisí i extra nebo intaverze jednotlivých typů a jejich labilita či stabilita, neboli otevřenost jedinců vůči svému okolí a jejich schopnost psychicky se adaptovat na okolní změny. V mladší historii se temperamentem zabývalo mnoho známých filosofů a psychologů, z těch nejznámějších například C. G. Jung, I. P. Pavlov, W. Sheldon nebo E. Eysenck. Ze současníků, kteří pracují s myšlenkou souvislosti mezi temperamentem a chováním patří B. Kraus, M. Nakonečný, K. Nešpor.

Také Kraus (2008) popisuje model osobnosti zahrnující nejen základní vlastnosti všech čtyř typů osobnosti, ale i to zda je daný jedinec extravertní či intravertní nebo zda je spíše stabilní či labilní. Například emociálně stabilní extrovert může být blízko deviantnímu chování svou bezstarostností a lehkomyšlností, naopak nestabilní extrovert svou impulzivností, vzrušivostí a agresivitou.

Druhou, poměrně velkou skupinou, náležející do kategorie vnitřních příčin vzniku sociálně patologického chování jsou faktory psychologické. Člověk jako



osobnost se vyvíjí po celý svůj život. Nepřetržitě se formuje jeho chápání díky neustále se měnícím zkušenostem a novým poznatkům. Jedinci se učí chovat podle norem konkrétního typu společnosti a dodržovat je. Pokud je vývoj osobnosti jakýmkoliv způsobem narušen, dochází k reflexi v jejím budoucím chování a prožívání. (Kraus, 2001)

Jedná se zejména o sociálně nestabilní prostředí v rodině představované závislostí rodičů nebo rodiče na návykových látkách, přehnanou nebo nedostatečnou péčí o dítě ze strany rodičů, neefektivně nastavená pravidla a jejich dodržování, komunikační šumy a nezájem rodičů o vrstevníky svých dětí.

Světověznámý psychoanalytik Sigmund Freud zastával tvrzení, že všichni lidé jsou ovlivňováni svými pudy, které není vhodné potlačovat. Jejich vytěsnění může znamenat vnitřní konflikt osobnosti a pozdější psychologické komplikace. V takovém případě se jedinec chová deviantně k vlastnímu já. K obdobnému tvrzení se přikláněl i Dollard zastávající názor, že potlačení vrozených (vnitřních) instinktů může vést k frustraci a rozvoji patologického jednání.

### **1.2.2 Vnější příčiny rizikového chování**

Podle definice Krause (2001) se jedná o všechny vnější (exogenní) podněty ovlivňující chování a smýšlení jedince. Vnější příčiny se rozdělují do dvou větších podskupin, a to na příčiny pocházející z přírodního prostředí a příčiny mající původ v prostředí sociálním. Sociální prostředí lze dále dělit na makro, mezo a mikroprostředí.

Mezi chápáním významu pojmů přírodního a lesního prostředí je třeba spatřit rozdíl. Přírodní prostředí zahrnuje větší okruh míst, například louky, parky, okolí řek nebo také lesa. Když hovoříme o lesním prostředí, jedná se pouze o listnaté nebo jehličnaté lesy a obory.

#### **a) Makroprostředí**

Makroprostředí je představováno celospolečenským klimatem a médií. Média znamenají velmi důležitý faktor ovlivňující vývoj dnešní mládeže. V médiích jsou často popularizovány a někdy i propagovány negativní jevy jako například vraždy, násilí apod. Výzkumy již několikrát prokázaly, že spáchané trestné činy byly obdobou inscenace uvedené v médiích. Díky všudypřítomné reklamě jsou dnes mladým lidem vštěpovány jiné hodnoty života. Prostřednictvím televize jsou prezentovány lidem cíle bohatších jedinců, které pak vedou k jejich scestnému chápání hlavně mládeží, která

začne cíle bohatých chápat jako své vlastní. A to i přes fakt, že samotná realizace těchto cílů není možná. V tradičních společnostech neexistovaly cíle určené pro všechny skupiny. Každý jedinec měl své vlastní cíle a nebyl důvod volit jiné. Přesuny mezi jednotlivými vrstvami společnosti nebyly běžné, a pokud se tak stalo, jednalo se o důsledek velmi kvalitního vzdělání, nezvykle velkého pracovního postupu nebo dobrého sňatku díky vlivnému okruhu přátel a známých.

Další podnětem spadajícím do makroprostředí je celospolečenské klima. Jedná se o atmosféru vytvářenou společností obecně. Veselá (2003) říká, že podle tvrzení sociologů je naše společnost nesourodá. Existují různé přehradly mezi jednotlivými vrstvami společnosti. Mládež tyto přehradly vnímá a oplývá zájmem je překonat a dostat se do vyšší vrstvy. Bohužel tyto přehradly překonají jen zdatní jedinci a tak se mnozí mladí lidé mohou cítit frustrovaně, když zjistí, že se do vyšší společnosti nedostanou. Tato frustrace pak může vést k zakládání různých subkultur a prostřednictvím jich pak i k rizikovému chování.

#### **b) Mezoprostředí**

Mezoprostředím lze označit lokální prostředí každého jedince, to znamená prostředí, ve kterém žije, které ho dennodenně obklopuje. Důležitost mezoprostředí je někdy přehlížena. Právě při vzniku určitého sociálního znevýhodnění je lokální prostředí velmi důležitým faktorem ovlivňujícím budoucí chování a jednání jedince, kterého tato nepříznivá sociální skutečnost postihla. Pedagogové mohou toto tvrzení potvrdit.

Práce s dětmi pocházejícími z vesnic je v mnohých ohledech odlišná než práce s dětmi vyrůstajícími ve městech. Pokud je dítě vyloučeno z rodinného prostředí, upíná se ke svým vrstevnickým skupinám. Zde se projevuje diametrální rozdíl mezi vrstevnickými skupinami na vesnicích a ve městech. Městské děti bývají adaptabilnější, jsou lépe přizpůsobivé, komunikativnější a samostatnější. Naopak děti z vesnic jsou přátelštější, kladou důraz na osobní styk a jsou v jednání konzervativnější než děti z měst. Rozdíly můžeme najít i v aspiracích na vzdělání, kde městské děti mívají zpravidla ambice na vzdělání vyšší. (Kraus, 2001)

#### **c) Mikroprostředí**

V mikroprostředí jedinec vyrůstá. Jedná se o jeho velmi úzké okolí. Řadí se sem rodina, vrstevnické skupiny a škola. Tyto instituce ovlivňují dítě zejména v jeho

počátečním vývoji. Podle Veselé (2003) je nejdůležitější období mezi 3. a 4. rokem života dítěte a až do jeho jedenácti let je možné s ním pracovat. Po jedenáctém roce života je sociální základ vytvořen a poté je již velmi obtížné jedince cokoli přeučit. Právě v tomto období se dítě nachází v neustále interakci se školou, kamarády a rodinou a může být tedy přímo ohroženo jejich negativním působením.

Nejzákladnější institucí, která ovlivňuje chování dítěte a později dospělého jedince, je rodina. Podstatné je, zda je rodina úplná či neúplná, v jakém sociálním prostředí dítě vyrůstá (zda není v rodině přítomna nějaká patologie). Podstatnou úlohu sehrává i ekonomická situace rodiny.

*„Protože rodinné či příbuzenské vztahy tvoří významnou část našeho života, patří k rodinnému životu i celá škála emociálních prožitků. Rodina se může stát i zdrojem útlaku. Spory a konflikty s nimiž se v rodinách setkáváme, mohou vést k rozvodům nebo dokonce až duševním poruchám. Nejhorší následky má ale sexuální zneužívání a týrání.“* (Giddens, 1999, s. 174)

Další, velmi důležitou institucí, ovlivňující dospívající, jsou vrstevnické skupiny představující velmi důležitou součást socializace. V případě špatných sociálních podmínek v rodině se dítě uchyluje právě ke svým vrstevníkům. V těchto případech vrstevnické skupiny suplují funkci rodiny. Zde je velký předpoklad k patologickému chování, zvláště pokud se jedná o začlenění do extremistických skupin. Škola, pracoviště patří mezi formální vrstevnické skupiny, neformální pak tvoří extremistické skupiny, hnutí, party.

*„Extremismus se stal i u nás závažným problémem. Typickými představiteli extremistů se stávají mladí lidé (nezletilí, mladiství a osoby blízké věku mladistvých, z hlediska vývojové psychologie adolescenti). Přívrženci extremismu se sdružují do skupin a preferují určité myšlenky, symboly, umělecké žánry, hodnotové systémy a skupinové normy života. Pro extremisty, kteří jsou ve věku mladistvých, bývá příznačné odmítání autorit (rodičů, učitelů).“* (PČR, 1993, s. 3)

Posledními institucemi vstupujícími do života mladých lidí jsou škola a další školská zařízení. Kraus (2008) ji chápe jako formální vrstevnickou skupinu. Zde je jedinec za asistence pedagoga veden ke správnému chování ve společnosti prostřednictvím osvojování žádoucích norem chování. Škola by měla doplňovat výchovu realizovanou v rodinném prostředí. Plní také několik funkcí: výchovnou, pečovatelskou, socializační, poradenskou, profesionalizační a selektivní. Škola v jisté

chvíli supluje výtah, který přesunuje jedince do vyšších vrstev společnosti, čímž je splněna funkce selektivní. Výchovná funkce je splněna díky výchovnému působení pedagogů činných v konkrétní škole. Kromě výchovné funkce zajišťují pedagogové ve škole i funkci pečovatelskou, kdy jsou po dobu přítomnosti dětí ve škole za ně odpovědně a pečují o ně tak, aby byly zajištěny základní potřeby, jako je bezpečí apod. Socializační funkce souvisí s integrací dětí do kolektivu a tím i do společnosti. Dítě by se ve škole mělo naučit respektovat normy dané společností a kooperaci s ostatními jedinci. Poslední dvě funkce školských zařízení mají za úkol připravit dítě na jeho budoucí profesi. To znamená naučit dítě zodpovědnosti a poskytnout mu podporu ve chvíli, kdy si vybírá profesionální zaměření pro budoucí život. Jedná se o funkci poradenskou a profesionalizační.

Kraus (2001) uvádí také, že na člověka kromě výše uvedených sociálních prostředí působí i prostředí přírodní. Bohužel v současné době není přístup k dostatečnému podložení faktu, jak velký vliv pro vývoj a chování jedince tento typ prostředí představuje. Je již ale prokázáno, že například erupce na Slunci nebo změny atmosférického tlaku mají vliv na psychickou výkonnost, pozornost i zdravotní stav.

## 2 VÝCHOVNÉ ÚSTAVY

Zvýšená péče o osoby, které jsou pro společnost nějakým způsobem nežádoucí je známa už od prvních civilizací. Nemocní, problémoví nebo nějak jinak odlišní jedinci, třeba i cizí státní příslušníci, byli od společnosti většinou izolováni. Důvodem izolace mohl být jak užitek pro společnost, v případě nebezpečných jedinců, tak užitek pro jedince samotné a to v případě tělesně postižených, pro které byla péče druhých nezbytností při zajištění potřeb. V historickém kontextu bylo spíše běžnější odlišné osoby izolovat kvůli pohodlí společnosti, na jejich potřeby se příliš nehledělo (Giddens, 1999).

Rok 1989 odstartoval transformaci sociálních služeb, péče a výchova v ústavech je orientována humánním směrem, důraz je kladen především na pohodlí klientů. O funkci ochrany společnosti ústavy nepřišly. Život v nich stále probíhá v jisté míře odděleně od „normálních“ lidí, prostředí v ústavech je, nebo by mělo být, více rodinné. (Matoušek, 1999)

Účelem umístění dětí do VÚ je hlavně reedukace a resocializace. Reedukací je myšleno opětovné osvojení norem chování a náprava jednání dítěte. Resocializace je opětovné začlenění do společnosti, které není možné, pokud se jedince nenachází zároveň v procesu reedukace. (Báčová, 2007)

### 2.1 Ústavní výchova u nás a v Anglii

Pro mládež vykazující výchovné problémy jsou k dispozici tři různá ústavní zařízení. V rámci nápravy může být umístěna do diagnostického ústavu, dětského domova se školou, výchovného ústavu nebo vězení. Z důvodu vymezení tématu se práce dále zaměřuje právě na umístění mládeže do výchovného ústavu.

Dítě je do výchovného ústavu umístěno v případě, kdy má soudem nařízenou ústavní nebo ochranou péči. Předstupněm tohoto umístění je pobyt v diagnostickém ústavu. Do diagnostického ústavu je dítě umístěno za účelem analýzy jeho chování a případných patologických změn v chování. Pokud dítě netrpí závažným deviantním nebo patologickým chováním, je většinou umístěno do dětského domova. V opačném případě je umístěno do výchovného ústavu. V České republice jsou výchovné ústavy koncipovány následujícím způsobem. Pro delikventní mládež fungují jako ubytovací zařízení s příslušenstvím, to znamená základní nebo střední škola, hřiště a další vybavení dle možností konkrétního ústavu. Děti zde bydlí, stravují se, navštěvují školu, sportují apod. Frekvence kontaktů s rodinou je dána okolnostmi na základě

individuálního přístupu. V případě jeho nevhodnosti je styk s rodinou omezen, v opačném případě se může jeho frekvence naopak navýšit.

Dostupnost konkrétních věcí ve výchovném ústavu je podmíněna chováním klientů. Když nemá chovanec kázeňské problémy, má možnost vycházky nebo využití běžně nedostupných aktivit, kam spadá například návštěva restauračního zařízení, kina či divadla (Matoušek, 1999).

Náprava chování probíhá v několika etapách. Po stanovení diagnostiky v diagnostickém ústavu je chovanec přemístěn do ústavu výchovného, kde je mu vytvořen individuální program výchovy s cílem úspěšně reedukace a resocializace. Podstatou práce je dosáhnout cílů stanovených programem a připravit jedince na normální život. Plán převýchovy by měl být koncipován postupně, tak aby bylo zjevné, zda bylo umístění do výchovného ústavu správnou volbou. Na začátku pobytu je třeba jedince analyzovat a zjistit, zda je schopen řídit se pravidly ústavu a chovat se podle stanovených norem. Poté co splní jednotlivé požadavky na chování, může postoupit dál na vyšší stupeň a začít se učit být lepším člověkem. U takového jedince tedy probíhá sociální i osobnostní rozvoj.

Období pobytu ve výchovném ústavu je rozděleno konkrétně na tři etapy. První etapu lze chápat jako zkušební, během ní má dítě za úkol adaptovat se na nové prostředí a začlenit se do výchovné skupiny. K tomu by mu měly pomáhat jak vychovatelé, tak samotní chovanci. Po absolvování první etapy je s chovancem uskutečněna konzultace, kde je seznámen se svými chybami i úspěchy. Vychovatel se s chovancem dohodne na zlepšení nedostatků, a pokud chovanec nespáchal žádný přestupek proti pravidlům ústavu, může postoupit do další etapy. Když se jedinec choval slušně již v diagnostickém ústavu, může ve výchovném ústavu obdržet i speciální pochvaly typu výlet do kina nebo vycházka. Ve výjimečných případech lze takové dítě přesunout rovnou do druhé etapy. Situace, kdy dítě odmítá jakýmkoliv způsobem spolupracovat nebo nečinní zadané úkoly tak jak má, je pro vychovatele důvodem, aby prodloužil jeho setrvání v první etapě reedukačního procesu nebo jej přemístil do jiného vhodnějšího zařízení. První etapa slouží k tomu, aby si dítě uvědomilo své chyby a ujasnilo si, v jakých ohledech se chce zlepšit.

Druhá etapa zahrnuje stanovení individuálního plánu, podle kterého bude s dítětem zacházeno. Plán by měl být koncipován tak, aby zajistil plynulý přechod, do běžného života, to znamená, aby připravil dítě na samostatné rozhodování, profesní uplatnění, sociální citění a hlavně dodržování společenských norem.

Třetí etapa slouží ke konkretizaci jednotlivých prvků nápravy. Dítě by se mělo naučit alespoň základním právním úpravám týkajícím se každodenního života, komunikaci s úřady nebo umění stanovení si životních cílů.

Aby byla reedukace v ústavu úspěšná, mělo by dítě absolvovat všechny tři etapy převýchovy. (Výchovný ústav Kutná Hora [online], 2014)

Výchovné ústavy v České republice děti opouštějí ve věku 18 ti let, nejdéle v 19 ti letech. Součástí výchovy v ústavu je i příprava na budoucí profesní život. Může dojít k případům, kdy jedinec opustí ústav a není zcela připraven na život v běžném prostředí, kde na něj nikdo nedohlíží. Nemusí dokončit všechny etapy reedukace kvůli svému vysokému věku nebo nemusí zcela pochopit význam poslední výukové etapy. Pro takového mladého člověka pak není jednoduché se ve světě orientovat. Ústavní výchova v ČR je koncipovaná tak, že s chovanci po propuštění z ústavu již nekomunikuje. „*Za dnešního stavu věci se klient, který nemá dobré rodinné zázemí, ocitá po propuštění z ústavu ve vztahovém a existenčním vaku.*“ (Matoušek, 1999, s. 73) To může vést až k tomu nejhoršímu závěru, recidivě. Mladý jedince se opět vrátí k patologickému chování a trestné činnosti.

V ústavech v ČR také není zcela běžné, aby chovanci ústav svým vlastním přičiněním zvelebovali. Pro klienty ústavu je připravené kompletní ubytovací zařízení, stravu zajišťuje personál a úklid ústavu uklízečky. Matoušek (1999) je přesvědčen, že pokud by se klienti ústavů více podíleli na jeho chodu, včetně třeba výroby nábytku k užívání, bylo by tím značně redukováno riziko újmy způsobené úmyslně na vybavení ústavu, předešlo by se nespokojenosti se stravou apod.

### **2.1.1 Příčiny umíst'ování dětí do výchovných ústavů**

Nejčastější příčinou nutnosti nařízení ústavní výchovy jsou drobné přestupky jako krádeže, útoky z domova nebo pobyt v sociálně – patologickém prostředí. Ústavní výchova má být nařízena v takových případech, kdy ještě jednání mladistvého nedosáhlo intenzity trestného činu. Jedná se tedy spíše o preventivní intervenci. Vždy záleží na samotném rozhodnutí diagnostického ústavu, ale umístění do výchovného ústavu by mělo mít své opodstatnění. V podstatě lze rozlišit dva důvody umíst'ování dětí do VÚ. Závisí to vždy na funkci rodiny. V prvním případě rodina funguje, ale neumí si poradit s chováním dětí. V druhém případě rodina své funkce neplní a o děti se nestará. Pobyt ve výchovném ústavu není časově ohraničený, trvá po dobu, jaká je třeba pro naplnění cílu převýchovy jedince, nejdéle však do osmnácti, ojedinele

do devatenácti let. Zajímavé tvrzení uvádí Matoušek (1999, s. 74) „V zařízeních ústavní výchovy se nápadně často objevují mladí lidé, kteří předtím prošli kojeneckými ústavami a dětskými domovy. Zdá se, jako by byli dobře adaptováni jen na podmínky ústavního života, a proto bezděčně vyhledávají „péči“ dalšího ústavu, i za cenu, že musí překročit společensky uznávané normy chování, aby se do ní dostali.“

### **2.1.2 Funkce výchovných ústavů**

Hlavní náplní výchovných ústavů je výchovná a vzdělávací funkce. Dále je jejich úkolem náprava poruch chování a učení. Cílem práce tamějších pedagogů je reedukace a resocializace dětí s narušenými sociálními vztahy a výchovně léčebné působení na ně. Výchovné prostředí vytvářejí všichni, včetně provozních i administrativních zaměstnanců. Vzájemná spolupráce zaměstnanců je prvotním předpokladem úspěšné práce celého ústavu a tím nápravy jedince. K narušení sociálních vztahů může dojít několika způsoby. Může to být nesprávné vedení dítěte ze strany rodičů nebo například špatná zkušenost dítěte z minulosti. Narušený sociální vztah znamená, že dítě hůře navazuje kontakt s ostatními lidmi, neorientuje se v normách dané společnosti a celkově je jeho společenská interakce na nízké úrovni.

Aby došlo ke zlepšení sociálních vztahů, je třeba jedince tzv. reedukovat. To znamená vymazat jeho dosavadní chápání norem a naučené chování a nahradit je novými normami, které jsou v souladu s požadavky konkrétní společnosti. Dítě se tedy znovu učí správnému chování. S tím velmi úzce souvisí tzv. resocializace, což je opuštění od starých postupů jednání ve společnosti a narazení novými pravidly fungování jedince ve společnosti v interakci s ostatními lidmi.

## **2.2 Výchovné ústavy v Anglii**

Ústavní výchova v Anglii je odlišná od ústavní výchovy v ČR. Hranice trestní odpovědnosti je zde nastavena od deseti let věku, kdy je možné dítě umístit do výchovného zařízení. Hranice dospělosti je v Anglii dvacet jedna let, výchovný ústav tedy opouští ve dvaceti jedněch, nejdéle dvaceti dvou letech.

Soustava jednotlivých institucí, které nápravu dítěte zajišťují, se v Anglii skládá celkem ze třech zařízení. Děti jsou do jednotlivých institucí umisťovány právě podle věku, ve kterém spáchali nekorektní čin nebo podle závažnosti takového činu.

Pro děti od deseti do patnácti (sedmnácti) let je určena instituce s názvem Secure children's home. Pro děti starší patnácti let je určena buď instituce s názvem Young offender institute nebo instituce Secure training centre, záleží na závažnosti



spáchaného činu a chování mladého delikventa. (Civitas.org.uk: Youthoffending, [online], 2015)

Secure children's homes najdeme v Anglii a Walesu celkem patnáct. Je to ta nejdražší instituce z výše zmiňovaných tří. Většinou je koncipována jako komplexní zařízení zahrnující školu, ubytovací zařízení a stanoviště vyhrazená aktivitám.

Secure training centre lze popsat jako zařízení podobné vězení. Charakteristické je, že centra jsou provozována soukromými společnostmi za účelem výdělku. V centrech panují mnohem přísnější pravidla než v Secure children's homes a není v nich výchovně proškolený personál jako v Secure children's homes, zaměstnanců je zde navíc podstatně méně.

Posledním typem institucí jsou Young offender institutions. Jsou to zařízení, která jsou zahrnuta v soustavě vězení v Anglii. Jedná se tedy o vězení pro mladistvé. Personál je zde ze všech tří institucí počtem nejmenší. Na šedesát chlapců ve věznici připadá jeden vychovatel, který většinou nebývá příliš proškolený pro práci s dětmi, a děti si jej vybrat nemohou. Čas tráví chovanci ve svých celách a zábavné aktivity jsou zde velmi omezeny. Předpis upravující pobyt venku stanoví 10 hodin pobytu mimo celu denně. V Anglii a Walesu najdeme podobných zařízení celkem jedenáct a je v nich uzavřeno na patnáct set dětí. (Howardleague.org: Future insecure, [online], 2015)

K českému výchovnému ústavu je nejvíce přirovnatelný institut Secure children's home, který je pro práci stěžejní. SCH (Secure children's home) se od našeho výchovného ústavu v jistých ohledech liší. Základní koncepce je obdobná, v obou zemích se jedná o ubytovací zařízení, podle možností s vlastní školou, kde pracuje personál vyškolený pro práci s mládeží s projevy patologického chování. Výchovné ústavy v Anglii (SCH) se odlišují především svým prostředím. Na rozdíl od České republiky většina ústavů působí na chovance domácím prostředím. Časté je například pěstování plodin či chov zvířat v prostředí ústavu. Vybavení je také více domácí, v místnostech jsou pohovky, květiny apod. V Anglii je též znát lepší ekonomická situace státu, dle vybavenosti učeben a úrovně prostředí SCH je evidentní, že prostředky uvolněné pro oblast převýchovy mládeže jsou větší než v ČR. SCH's jsou častěji lokalizovány na okraji měst v prostředí s větší koncentrací zeleně.

Každé dítě je diagnostikováno až po umístění do SCH. Může zde být umístěno z důvodů, které jsou v Anglii stanoveny dokumentem Criteria under Welfare Grounds. (S25 Children Act 1989) Samotná diagnostika a analýza probíhá ve spolupráci odborníků a rodičů. Rodiče, učitelé, psychologové a ústavní psychiatr sestaví

individuální program, kterým se bude dítě a pracovníci po dobu pobytu řídit. Reeducace dětí v ústavech v Anglii se více řídí individuálním plánem každého jednotlivce, nelpí se zde na všech třech částech převýchovy jako v ČR. (Civitas.org.uk: Youthoffending, [online], 2015)

## 2.3 Personální situace ve výchovných ústavech

V čele každého výchovného ústavu obvykle stojí ředitel. Náplní jeho práce je komplexně řídit činnost ústavu jako celku. V některých ústavech působí i zástupce ředitele, ale není to nezbytné, funkci může zastávat vedoucí vychovatel. Základnu ústavu tvoří vychovatelé. Dále by zde měl pracovat psycholog, dle finančních možností ústavu na trvalý pracovní poměr či pouze externě. V každém ústavu působí i provozní pracovníci – školník, uklízečky, kuchařky, správce sítě apod. Nelze vynechat sociálního pracovníka, který je s mládeží umístěnou ve výchovném ústavu také v kontaktu. (Matoušek, 1999)

### 2.3.1 Osobnost vychovatele

Osobností pedagogických pracovníků se zabývá věda nazývajícím se pedeutologie. Tato věda zkoumá podmínky činnosti pedagoga, nároky na jeho osobnost a kvalifikaci.

Jako pedagogický pracovník je označována osoba, která se profesionálně podílí na výchově dětí, mládeže nebo i dospělých nebo má jako náplň práce řízení nebo zdokonalování výchovné činnosti. (Sekera, 2001)

Definice pedagogického pracovníka dle **zákona č. 563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících zní: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělaní na základě zvláštního právního předpisu.*“

Nároky na činnost pedagoga v dnešní době jsou stále vyšší. Pozitivní působení na objekt zájmu, sociální nadání, tvořivost, vyrovnanost, vedoucí osobnost a administrativní dovednosti jsou důležité znaky, které profese vychovatele vyžaduje. Jedná se o výchovné pracovníky, u nichž je vyžadována odborná kvalifikace dle příslušných zákonů (viz kapitola Legislativní ukotvení v ČR). Mezi základní požadavky na výkon pedagogické činnosti patří odborné vzdělání, hodnotová orientace, sociální předpoklady, vhodné osobnostní rysy a všeobecný rozhled. Kompetence pedagogů jsou shrnuty v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání,

jedná se zejména o kompetence komunikační, organizační, prezentační, motivační a diagnostické. (Svobodová, Šmahelová, 2007)

Pro diplomovou práci je stěžejní samotná činnost vychovatele. Vychovatel je pedagog, který na děti působí většinou ve volném čase, nikoli během vyučování. Snaží se o rozvoj sociálního jednání, dovedností, emotivního chování apod. Vychovatel je rovněž pedagogický pracovník působící ve specializovaných zařízeních určených pro konkrétní skupiny osob.

Vychovatel je osoba, která na objekt svého zájmu působí výchovně. A to nejlépe prostřednictvím vlastního příkladu. Zejména pro prostředí ústavů je důležité, aby výchovný pracovník dokonale znal své svěřence. Musí znát důvod umístění chovance do ústavu, fakt, jak se chovanec na tuto situaci adaptuje a na základě sebraných informací s ním pracovat a přizpůsobovat tomu i jeho program. Vychovatel nikdy nesmí brát osobně provinění svých chovanců a naopak přizpůsobovat své chování jim. Ve výchovném ústavu je velmi důležité, aby chovanci měli ve svém vychovateli přítele, navozující pocit jistoty a bezpečí a zároveň pociťovali sílu autority. Pro chovance je důležité během jejich pobytu suplovat pocity, kterých se jim nedostávalo v minulosti, a které mohly být také příčinou jejich patologického chování. Pro naplnění reedukace a resocializace jedinců v ústavu je emotivní rozvoj důležitou součástí. Jedině tak se dítě naučí zdravé sebedůvěře a správnému chování. Horáčková (2008) uvádí ve své diplomové práci několik základních vlastností, které by měl dobrý vychovatel mít. Patří sem empatie, asertivita, kreativita, autoregulace, flexibilita, schopnost týmové práce. Výchova je posláním, proto by do ní vychovatel měl vkládat celou svou osobnost. Je třeba brát v potaz, že na osobnost vychovatele se hledí jako na jedno z nejnáročnějších povolání.

Současná pedagogika přešla z kolektivní výchovy na výchovu individuální. Po roce 1989 začal být kladen důraz na individualitu jedince i takové posuzování v případě jakýchkoliv komplikací. Dnes se tedy individuálně posuzuje téměř každý případ speciální poruchy učení, poruchy chování atp. V praxi to znamená, že každý vychovatel by se měl zaměřit na své vlastní metody výchovy a přizpůsobit je každému konkrétnímu jedinci. Pro vychovatele, kteří jsou v praxi už od dob socialismu, může být takový přechod komplikovaný. Naopak noví vychovatelé jsou na to připravováni během studia. (Sekera, 2001)

Osobnost vychovatele se bude lišit i podle prostředí, ve kterém vychovatel působí. V oblasti výchovy v přírodním prostředí můžeme rozlišit několik typů

vychovatelů. Je rozdíl mezi vychovatelem v LMŠ, organizacích jako je Junák – český skaut nebo v ekologických centrech. Všichni tito pracovníci pracují v přírodním prostředí, jsou vychovatelé, ale každý z nich musí svou výchovnou činnost uzpůsobit svým klientům. V LMŠ se bude vychovatel chovat s ohledem na věk dětí a bude tomu přizpůsobovat své jednání, činnosti pro děti, atmosféru, bude zaměřen jen na oblast vhodnou pro věkovou kategorii mateřských škol. Vychovatel v ekologických centrech se bude zabývat hlavně výchovou zaměřenou na chování k přírodě. Bude své svěřence vzdělávat v oblasti environmentální výchovy. Vychovatel v zájmových volnočasových organizacích zaměřených na přírodu má spektrum svého působení širší než vychovatel předchozí, jelikož pracuje se všemi věkovými kategoriemi a jeho výchovné působení na děti se netýká pouze chování v přírodě, je jeho práce nejpestřejší a portfolio činností tedy nejširší.

Pro vychovatele působícího v lesním prostředí je velmi důležitá fyzická zdatnost. Tento fakt se týká hlavně pracovníků LMŠ a volnočasových organizací. V budoucnu by byla fyzická zdatnost důležitá i pro vychovatele ve VÚ v lese. Při výkonu pohybových činností s dětmi se vychovatel mnohdy přímo účastní. Vzhledem k frekventovaným výjezdům s dětmi do přírody, kde se většinou všichni věnují sportovním činnostem a turistice, je opět fyzická zdatnost podmínkou.

### **2.3.2 Klima ústavu**

Sekera (2001) výstižně hovoří o klimatu ústavu, které vystihuje situaci a podobu prostředí v ústavu. Lze tedy hovořit o kultuře ústavu.

Kulturu ústavu lze chápat hned několika způsoby. Jedná se o specifický způsob komunikace mezi obyvateli výchovného ústavu včetně pracovníků, zároveň lze kulturu chápat i jako přesvědčení a normy, které v ústavu obecně panují nebo se tyto dva pohledy propojují.

Obecně je tedy klima ústavu vlastnost, kterou se jednotlivé ústavy od sebe liší, počínaje chováním ředitele a kvalitou práce provedené uklízečkou konče. (Socialia 2002, [online], 2015) Klima je celkový dojem, který ústav prezentuje vůči svému okolí. Jak uvádí Sekera (2001, s. 67): „*Klima je trvalejší charakteristikou daného ústavu. Není vhodné je zaměřovat s atmosférou, která je oproti klimatu pouze krátkodobá.*“

Dobré klima ústavu může být velmi ovlivněno komunikací a interpersonálními vztahy mezi spolupracovníky. Je vhodné vybírat takové pedagogy, kteří umí pracovat v týmu a splní tedy základní předpoklad přátelského klimatu ústavu. Dalším důležitým

faktorem je přístup vychovatelů k chovancům, jakým způsobem s nimi jednají, ale třeba i jaké hry s nimi hrají nebo jaké mají mezi sebou soukromé rituály. Mezi takové rituály patří například plácnutí rukou při úspěchu nebo motivační pokřik. Klima také ovlivňuje vzhled ústavu jako celku, pozornost je třeba věnovat výzdobě interiéru ústavu (i za přispění chovanců), jeho vybavení, modernosti či čistotě. Do celkového klimatu ústavu se zahrnuje i fakt, jak úspěšně a efektivně organizace pracuje. Klima jednotlivých ústavů je v rámci evaluace ukazatelem kvality jejich fungování.

## **2.4 Legislativní ukotvení a z toho plynoucí bariéry**

Prostředí výchovných ústavů upravuje celá řada zákonů. Jelikož je práce zaměřena na výchovu v lesním prostředí, je základna zákonů ještě o něco širší. Z důvodu omezeno rozsahu a přehlednosti práce předkládá především informace související s výchovou v lesním prostředí.

### **2.4.1 Legislativní ukotvení v České republice**

V České republice je oblast výchovných ústavů upravena několika různými zákony. Jedná se především o školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících, zákon o výkonu ústavní a ochranné výchovy a některá rozpočtová pravidla. Zákony se navzájem prolínají, dochází tedy k situacím, kdy jeden problém ošetřuje více zákonů najednou. Problematika pracovníků výchovných ústavů je upravena jak v zákoně o ústavní a ochranné výchově tak v zákoně o pedagogických pracovnících.

**Zákon č. 89/2012 Sb., Nový občanský zákoník** uvádí v §971 případy, kdy je možno nařídit ústavní výchovu. Jedná se zejména o ty případy, kdy rodiče nezvládají výchovu dětí.

**Zákon č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon** upravuje především dobu, kterou děti tráví ve škole. V případě výchovných ústavů se tedy jedná o úpravu týkající se zejména škol zřízených při výchovných ústavech nebo škol, které děti z výchovných ústavů navštěvují. V zákoně je upravena též výchova v tzv. školských zařízeních, kam spadá i výchovný ústav jako instituce vykonávající ústavní a ochrannou výchovu. Zřizovatelem takového zařízení je kraj, obec nebo dobrovolný svazek obcí, vše zastřešuje ministerstvo dětí mládeže a tělovýchovy. Každé čtyři roky je zpracováván, přepracováván a hodnocen dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy, který zpracovává MŠMT v obecném rozsahu a jednotlivé kraje jej konkretizují. Kontrolu a zhodnocení funkčnosti jednotlivých školských zařízení má z důvodu vypracování výroční zprávy jednou ročně zajišťovat Česká školní inspekce.

Pro děti umístěné ve výchovných ústavech je ve školském zákoně speciální úprava týkající se přijímacího řízení na střední školu. Přihlášku a zápisový lístek do školy může za dítě podat ředitel konkrétního školského zařízení (se souhlasem zákonného zástupce dítěte).

**Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní a ochranné výchovy** se výchovných ústavů dotýká nejvíce. V úvodních ustanoveních zákona je jasně dáno, že celá ústavní výchova musí probíhat v souladu se základními dětskými právy. Děti zde mohou být umístěné až do devatenácti let. Výchovný ústav musí v případech, kdy je to nutné (vzhledem ke stavu dítěte není možné, aby navštěvovalo školu mimo komplex ústavu), zřídit základní nebo střední školu přímo ve svém areálu. Výchozím uskupením k práci s chovanci je výchovná skupina čítající pět až osm osob. V rámci jediné budovy VÚ je možno zřídit nanejvýš šest výchovných skupin. Skupiny je vždy třeba tvořit dle vlastností (výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby) jednotlivých chovanců. Umístění dítěte do výchovného ústavu předchází diagnostika jedince v diagnostickém ústavu, popsáno v §5 : „*Diagnostický ústav přijímá děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou; děti s uloženou ochrannou výchovou také na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení umísťuje do dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů.*“ (zákon č. 109/2002 Sb.) Samotným výchovným ústavům se věnuje §14, kde je řečeno, pro jaké děti je výchovný ústav určen. Věková hranice umístění je patnáct let. Jedná se zejména o děti s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou výchovou, děti, které jsou nezletilými matkami nebo děti, které vyžadují výchovně léčebnou péči. Dále je možno do ústavu umístit i děti starší dvanáct let s uloženou ochrannou výchovou (tak závažné poruchy chování, že není vhodné umístit je do dětského domova se školou) nebo dítě starší dvanáct let s nařízenou ústavní výchovou (poruchy chování jsou příliš závažné). Ve výchovných ústavech je nařízeno používat odpovídající zabezpečovací zařízení bránící potencionálnímu útěku chovanců. Je dovoleno užívat též audiovizuální systémy. Zákon dále upravuje požadavky na pracovníky v ústavech. Kromě splnění ustanovení ze zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících je nutné prokázat také psychickou způsobilost k výkonu povolání. Ta se prokazuje před nástupem k výkonu povolání a poté v průběhu, ale jen v případech, kdy je důvodné podezření na nesplnění podmínky způsobilosti. V §20 jsou vymezeny práva a povinnosti dětí umístěných v ústavech, při porušení některých z povinností je možno udělit sankci dle §21 - například snížit kapesné, zakázat účast na

zábavných aktivitách nebo omezit trávení volného času mimo ústav. Dle §21 se udělují nejen sankce ale i pochvaly. Pokud dítě své povinnosti svědomitě plní, je možné mu udělit pochvalu, například vycházku až na 12 hodin, zvýšit kapesné nebo udělit finanční nebo věcnou odměnu. Jednotlivé opatření je v zákoně specifikováno dle toho, jestli má dítě uloženou ústavní nebo ochrannou výchovu. V případě agresivního chování ze strany dítěte je možné jej na maximálně 48 hodin v měsíci umístit do oddělené místnosti zřízené k tomuto účelu, avšak nejdéle na šest hodin nepřetržitě. Dítě se zde umísťuje na základě rozhodnutí ředitele a neprodleně po jeho umístění je třeba domluvit vyšetření lékařem a zjistit příčiny agresivního chování dítěte. Zákon upravuje také požadavky na vybavení oddělené místnosti. O celé době pobytu dítěte je třeba vést záznam, dítě neustále pozorovat, zajišťovat odbornou psychologickou péči. Veškerá činnost probíhá pod vedením ředitele, který má taktéž svá práva a povinnosti uvedené v zákoně (§23-24). Jedná se především o schvalování jednotlivých úkonů v rámci fungování ústavu. Stejně jako děti a ředitel, mají legislativní úpravou svá práva a povinnosti stanovené i zákonní zástupci. Jedním z ustanovení je, že zákonný zástupce se finančně podílí na úhradě nákladů za pobyt dítěte v ústavu. Dohled nad výkonem ústavní nebo ochranné výchovy vykonává okresní státní zastupitelství.

**Zákon č. 563/2002 Sb. o pedagogických pracovnících** specifikuje, jak má vypadat pracovník ve výchovném ústavu. Jasně je zde vymezeno, že ředitel výchovného ústavu musí mít minimální praxi pět let v oboru. Kromě specifikace charakteristik pro učitele I. a II. stupně základních a středních škol (týká se základních a středních škol zřizovaných při výchovných ústavech) jsou zde vymezeny požadavky kladené na výkon profese vychovatele ve výchovných ústavech. Rozhodující je vysokoškolské vzdělání zaměřené na speciální nebo sociální pedagogiku. Není zde uvedeno, zda musí mít vychovatel praxi či ne, pouze je specifikováno, že praxe se stává nutností v případě přeřazení do vyššího kariérního stupně. §40 upravuje dosavadní znění zákona č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní a ochranné výchovy, kde je vyjmuta specifikace pedagogického pracovníka, zůstává pouze údaj o psychické způsobilosti. Zbývající charakteristiky pedagogického pracovníka se řídí zněním zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

**Zákon č. 247/2014 Sb. o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině** se přímo netýká běžných výchovných ústavů v České republice, ale upravuje výchovu v současné době rozšiřujících se lesních mateřských škol. Obsahuje tedy některá užitečná ustanovení, která by v budoucnu mohla být aplikována i na výchovu dětí

s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou. Prvním ustanovením je strava pro děti, která musí odpovídat předpisům stanoveným Evropskou Unií a podléhá předpisům upravujícím epidemiologicky závažnou činnost (Nařízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 852/2004 o hygieně potravin). Hlava III. upravuje hygienické a technické podmínky provozu, je zde řečeno, že dítě může pobývat v takových prostorách, které pro něj nejsou nebezpečné a splňují hygienické požadavky na prostor a provoz (zákon č. 258/2000 Sb., vyhláška č. 410/2005 Sb.). Dozor provádí inspekce z krajské hygienické stanice.

Stravu je třeba podávat v místnostech, které vyhovují hygienickým i technickým požadavkům (vytápění, přívod vody, odpad, dostatečné osvětlení, klimatizace). K podmínkám provozu školského zařízení je v **zákoně č. 258/2000 Sb. o ochraně veřejného zdraví** uvedeno: „*Zařízení pro výchovu a vzdělávání jsou povinny zajistit, aby byly splněny hygienické požadavky upravené prováděcím právním předpisem na prostorové podmínky, vybavení, provoz, osvětlení, vytápění, mikroklimatické podmínky, zásobování vodou, úklid a nakládání s prádlem.*“ Prováděcím předpisem je zde **vyhláška č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých** a ta stanovuje základní pravidla provozu. Venkovní prostranství u výchovného ústavu by mělo činit 4m<sup>2</sup> na 1 dítě bez ohledu na věk, ubytovací plocha 6m<sup>2</sup> na 1 dítě. Požadavkem je i zřízení obývacího pokoje, kde na 1 dítě vychází podíl 3m<sup>2</sup>. Nedílnou součástí je místnost určena k manipulaci s prádlem, čajová kuchyňka, prostory pro úklid, sklad sezónních potřeb a zázemí pro vychovatele. K požadovanému vybavení ložnic patří postel (patrová jen ve výjimečných případech, kdy to okolnosti dovolují), stůl a počet židlí odpovídající počtu dětí. Osvětlení musí vyhovovat normám podílu denního světla a umělé osvětlení musí být nastavitelné dle potřeb ubytovaných. Při poklesu teplot pod 16 stupňů není možno prostory obývat. Ustanovení pro spotřebu vody je nastaveno na minimálně 200 l na osobu za den.

**Zákon č. 250/2000 Sb. o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů a zákon č. 218/2000 Sb. o rozpočtových pravidlech** upravují způsob financování výchovných ústavů. Výchovné ústavy jsou v ČR zřizovány jako příspěvkové organizace, tímto kritériem se řídí i jejich financování. Jsou financovány státem a formou příspěvků.



## 2.4.2 Legislativní ukotvení v Anglii

V Anglii je výchova v SCH upravena zhruba stejným množstvím zákonů jako v ČR. Obdobně se obsahy jednotlivých zákonů vzájemně prolínají a doplňují.

Nejdůležitějším zákonem, který upravuje výchovu dětí v SCH, je **Children Act 1989**. Zde je přesně uvedeno ve kterých případech je dítě do SCH umístěno. V případech, kdy je zadrženo policií podle sekce 38 (6) (Police and Criminal Evidence Act 1984) nebo dle sekce 20 Criteria under Welfare Grounds (S25 Children Act 1989). Obdobně jako v ČR je dítě umístěno do ústavu v případě, kdy se něčím prohřešilo a pobyt v ústavu je pro něj lepší, než další setrvání v dysfunkční rodině. Tento zákon se prolíná se zákonem o ochranném ubytování, je zde uvedena minimální věková hranice umístění dítěte, případy kdy dítě nelze do výchovy umístit, lhůty na rozhodnutí soudu o umístění a dohled, který je nad umístěným vykonáván.

Zákonem, který upravuje ubytování dětí v ochranných zařízeních je zákon **The Children (Secure Accommodation) Regulations 1991**. Popsány jsou zde především obecné předpisy nutné k uskutečnění procesu umístění dítěte do ochranné výchovy. Zákon upravuje věkovou hranici dětí přijímaných do ochranné výchovy, minimální hranicí je věk třináct let, kdy se souhlasem ministerstva je možno udělat výjimku. Dítěti může být nařízena ochranná výchova podle posouzení dle sekce 20 (někdy také 25) zákona Criteria under Welfare Grounds (S25 Children Act 1989). Zákon o ochranném ubytování specifikuje výjimky, na které se sekce 20 nevztahuje, jedná se zejména o případy uvedené v zákoně **Mental Health Act 1983 o mentálním zdraví dětí**. Kromě mentálního zdraví dítěte jsou v zákoně charakterizovány další případy, kdy nemůže být dítě do ústavu umístěno, jedná se například o předpoklad zranění chovance nebo osob v jeho okolí chovancem samotným. Podle zákona nesmí být dítě umístěno v ústavu déle jak 72 hodin v intervalu 28 dní bez souhlasu soudu. Neprodleně po jeho umístění je třeba podat písemnou informaci rodičům. Při nástupu dítěte je vytvořena osobní karta, do které se postupně zaznamenávají veškeré skutečnosti týkající se pobytu dítěte ve výchovném ústavu.

Posledním důležitým zákonem je **Children and Young Persons Act 2008** (obdoba zákona o sociálně právní ochraně dětí). Zákon upravuje chování k dětem a mladistvým, péči o ně, podmínky jejich ubytování.

Zákon **Education and inspection act 2006** řídí dohled nad výchovou dětí, pro práci důležitý výkon reedukace. Zpravidla bývají dohledem pověřeny tři osoby, které dítě pozorují a vytváří pro něho program zacházení (v ČR používáno ve vězeňství).

Podle chování dítěte je plán aktualizován a průběžně hodnocen, dle výsledků se pak s dítětem zachází. Jedna z hodnotících osob musí být vždy nezávislá, aby nedošlo ke střetu zájmu a aby evaluace nebyla zkreslená.

### **2.4.3 Bariéry plynoucí z legislativního ukotvení**

Z předchozích odstavců diplomové práce vyplynulo, že koncepce zákonů v České republice a Anglii z legislativního ukotvení ochranné výchovy nepřináší příliš mnoho bariér. V Anglii mají v ústavech propracovanější systém inspekce a kontroly procesu reedukace. V ČR je inspekce konaná jednou do roka jednou osobou, která prostředí a funkčnost ústavu vyhodnotí a toto hodnocení je pak důležitým podkladem k vytvoření vzdělávacího plánu pro další rok. V Anglii dohlíží na výchovu tři osoby a ještě nezávislý inspektor. V ČR vykonává dohled jednou do roka inspekce.

V zákonech obou zemí nebylo možné dohledat informaci, zda lze děti ubytovávat ve dřevěné budově, potažmo srubu. Pokud by takový dřevěný srub splňoval požadavky na zavedení vody, odpadů, topení a potřebné rozměry, mohl by být považován za budovu vhodnou k umístění dětí.

Co se týká ochranných prvků nutných k ubytování dětí s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, lze je aplikovat i na lesní prostředí. Nutností je však zavedení elektrického vedení.

Konkretizace jednotlivých zákonů týkajících se výchovy v ústavech je častější v českých zákonech než anglických. V anglické legislativě není uvedena informace o odměnách a trestech pro děti, jejichž chování se během pobytu v ústavu zlepší nebo naopak zhorší. Dále nebyla nikde zaznamenána informace o konkrétním plošném vyměření prostoru, který musí být dítěti v ústavu vyhrazen. Faktem je, že anglická legislativa není příliš konkretizovaná. Na základě této skutečnosti klade česká legislativa činnosti ve výchovných ústavech více překážek. Ty diplomová práce více vysvětluje v závěru své teoretické části.

## 3 EDUKACE V LESNÍM PROSTŘEDÍ

### 3.1 Historie

Vymezit počátky hnutí woodcraft a myšlenky výchovy v lesním prostředí je velmi obtížné. Jelikož se jedná o hnutí, nelze v historii vyhledat momenty, které jednoznačně předcházeli vzniku celého hnutí. Taktéž není možné dohledat alespoň dílčí rysy, z nichž by bylo možné určit inspiraci nebo pravzor woodcraftu. Prvním, kdo nějakým způsobem ustanovil a vymezil woodcraft, byl E. T. Seton. Termín woodcraft výstižně přeložil M. Seifert (český woodcrafter). Pro dobře propracovaný systém woodcraftu zvolil překlad „Lesní moudrost“. Ve svém díle, které vyšlo v roce 1995, Kniha o woodcraftu, vystihl jeho základní podstatu.

Nejstarší historie ukazuje blízkost a potřebu soužití člověka s přírodou. Lidstvo bylo nuceno přežívat v přírodě (lovci, sběrači), muselo se naučit žít v souladu s přírodou, zacházet s ní a přizpůsobit se okolním vlivům. To vše byla také základní podmínka přežití. Tehdy tomu ovšem chyběl etický podtext chránit přírodu a chovat se k ní s úctou a tak, aby byla zachována i pro budoucí generace. Úzký vztah s přírodou si nejdéle udrželi Indiáni v Americe. Právě odtamtud přejal Seton myšlenku soužití přírody a člověka a nechal se v mnohém inspirovat.

Z minulosti je známa celá řada osobností, které se myšlenkou lesní moudrosti nepřímo zabývali. Charakteristickým znakem byl jejich kladný vztah k přírodě a zájem o vlivy přírody na člověka.

Prvním z výše zmiňovaných „předchůdců“ Setona byl Svatý František z Assisi (přelom 12. a 13. století), syn obchodníka, který nastoupil na cestu víry. Za svůj životní úděl přijal život v chudobě, jak sám řekl, stala se pro něho „milenkou“. Chudoba ho přiměla žít v přírodě a naučit se využívat jejích zdrojů. Odtud pochází jeho láska k přírodě, protože náklonností ke zvířatům a všemu živému mohl zároveň projevat i lásku a úctu ke Stvořiteli. (František z Assai [online], 2015)

Dalším z významných myslitelů se vztahem k přírodě byl Jan Ámos Komenský. Tento celosvětově známý zakladatel pedagogiky žijící v 17. století psal ve svých knihách o kladném vlivu přírodního prostředí na vývoj dětí. Myšlenky výchovy v lesním prostředí jsou zmiňovány napříč všemi jeho díly, přírodu zmiňuje například v díle Informatorium školy mateřské, ale i v pozdějších dílech jako je například Obecná porada o nápravě věcí lidských. (Komenský [online], 2015)

Jean-Jacques Rousseau, filosof žijící v 18. století ve Francii, je dalším ze známých osobností historie s kladným vztahem k přírodě. Zabýval se nejen filosofií, ale i pedagogikou, zamýšlel se, jak nejlépe vychovat svobodného člověka. Nepřímo tvrdil, že v prvních patnácti letech života dítěte je důležitá interakce s přírodou. Až poté navrhoval přemístit výchovu dítěte do města, kde se naučí přemýšlet o zázraku přírody. (Rousseau [online], 2003)

Henry David Thoreau byl ze všech slavných předchůdců Setonovi nejbližší, více než ostatní se zabýval životem v lesním prostředí. Uchýlil se k životu v lese, aby dokázal co nejtransparentněji popsat své zážitky v přírodním prostředí. Dva roky žil v dřevěném srubu v lese a o svém pobytu později napsal knihu. V životě v lesním prostředí a uvědomění, které z toho plyne, spatřoval Thoreau budoucnost mládeže. (Thoreau, 2006)

Poslední významnou osobností historie je John Ruskin, filosof žijící v 19. století, který se opět proslavil svým vztahem k přírodě. Apeloval na odklon od materiálních hodnot a přiklonění se k hodnotám morálním. Jako učitel propagoval přístupnost vzdělání všem. Svůj pozitivní vztah k přírodě dokázal v okamžiku, kdy podpořil svým článkem v novinách hnutí Arts and Crafts, které je od té doby populárnější. (Ruskin [online], 2015)

Osobností, které se nepřímo zabývali přínosem přírody do života lidí, je mnohem více. Pro účely této práce postačí stručný přehled. Největší prostor je z důvodu největších zásluh ponechán E. T. Setonovi.

### **3.1.1 Ernst Thomas Seton**

Ernesta Thompсона Setona můžeme pokládat za zakladatele woodcraftského hnutí. Narodil se roku 1860 v severovýchodní Anglii, o pět let déle se společně se svou rodinou přestěhoval do Kanady, kde začala jeho životní cesta budoucího zakladatele lesní moudrosti. Celý život si psal deníky, které tvoří dohromady 36 svazků a jsou uloženy v Setonově muzeu v Carberry v Kanadě. V mládí se živil jako malíř zvířat, využíval svých zkušeností a vjemů z přírody, začal psát i povídky. Jeho nejslavnější sbírka povídek pochází z roku 1898 a nese název Wild Animals I Have Known. Za ženu si vzal také spisovatelku - G. Gallatinovou, jeho dcera Anya se později také věnovala psaní. Základ organizace Woodcraft Indians položil v okamžiku, kdy přistihl cizí chlapce při ničení rodinné farmy. Nabídl jim tehdy woodcrafterský program. Nechal se inspirovat životem indiánů a založil organizaci určenou pro mladé chlapce.

V letech 1910-15 stál E. T. Seton v čele další organizace The Boy Scout of America (Baden – Powell), bohužel po několika letech pozici opustil, protože základní ideje obou organizací (Boy Scout, Woodcraft Indians) se začaly rozcházet. Hlavní rozdíly mezi organizacemi plynuly z funkce Baden-Powella jako vojáka, který vnesl tedy určitou disciplínu i do svého skautského hnutí.

Seton se rozhodl upevnit své hnutí jeho přetvořením do řádné organizace The woodcraft League of America. Idea této organizace se začala šířit i do zahraničí. Seton napsal čtyřsvazkové dílo, Encyklopedii lovné zvěře, za kterou dostal největší ocenění, jakého lze v přírodovědné obci v Americe dosáhnout a odpřednášel za svůj život více jak šest tisíc přednášek, včetně dvou v Čechách. Po roce 1935 se rozvedl a vzal si svou o něco mladší dlouholetou přítelkyni a sekretářku, odbornici na indiánskou kulturu.

Mezi svými přáteli byl znám jako black wolf, proto u některých jeho podpisů lze spatřit tlapu vlka. (Seifert, 1995)

### **3.1.2 Woodcraft v Českých zemích**

Dle Kožíška (1995) nikde ve světě není země, ve které by počet stoupců woodcraftu čítal tisíce lidí jako v Čechách a není země, ve které by bylo vydáno na sto různých přeložených děl E. T. Setona. Původně se do Českých zemí dostaly ideje woodcraftu i skautingu téměř současně. Jejich prolínáním vzniklo hnutí lidí, kteří si začali říkat junáci, lze tedy hovořit o specifické formě hnutí. Organizace jako taková zatím neexistovala, pouze různé spolky, které se teprve formovaly a hledaly zkušenosti. První oddíly se vytvářely pod vlivem Svojsíka, středoškolského profesora, který po praxi v Anglii horlivě propagoval skauting a woodcraft i u nás. Myšlenky se postupně rozcházejí a českým stoupcům se stále více, než strohá myšlenka skautingu, zamlouvá idea woodcraftu. Tehdy přichází profesor Miloš Seifert, který myšlenku woodcraftu věnoval celý svůj život a je proto právem považován za zakladatele woodcraftského hnutí v Českých zemích. Seifert byl prvním, kdo zorganizoval letní tábor pro děti na způsob divokého indiánského kmene a právě zde bylo postaveno první tábíř v Čechách a založen první kmen lesní moudrosti. První organizací, která se zabývala lesní moudrostí, byl Junák – česká skaut založený v roce 1914.

Během první světové války činnost junáků ustala a omezila se na letní tábory pro děti a společné sjezdy členů. Po válce pak tvořilo několik různých oddílů svazy a organizace, které se stmelovaly a zase rozpadaly, až došlo k založení České lesní ligy moudrosti.

The woodcraft league of Czechoslovakia byla založena v roce 1922, vedoucím se stal M. Seifert. Bohužel válka způsobila rozdělení na dva různé směry, které se v organizaci neshodovaly. Jeden směr byl prosazován Seifertem a stál si za Setonovými myšlenkami, druhý směr se více klonil k socialismu a levicovému typu smýšlení. Neshody mezi těmito dvěma proudy vedly k odchodu Seiferta z organizace. Ten v roce 1925 založil Ligu pro výchovu přírodou. V roce 1927 navštívil jeden z letních táborů pořádaný Seifertem i spolupracovník M. Gándího Dr. Jesudason z Indie.

Nutno zmínit, že kromě hlavního proudu, což byl Seifert se svým následováním Setona, existovaly v Čechách ještě další organizace a hnutí, které vznikaly pod záštitou myšlenky woodcraftu a tedy i Setona. Mezi nejznámější patřily Děti přírody, Sdružení skautů Setonovců, Sdružení zálesáků v RČS, Junácká obec Setonova, Setonovi skauti, Spojené sbory junáků skautů.

Na jaře roku 1928 se objevil názor, že existence dvou organizací s blízkým názvem a shodným cílem není dobrým řešením a tak dochází ke sloučení obou dvou lesních lig a vzniká nová organizace Liga československých woodcrafterů.

Jednou z největších událostí České historie woodcraftu je návštěva E. T. Setona v Čechách v roce 1936, kdy si „odskočil“ ze svého turné po Anglii.

Za války byla činnost ligy omezena a v roce 1944 úplně zrušena. Obnovena byla ihned po skončení války. Bohužel se setkala s negativistickým přístupem ze strany komunistické vlády a tak její činnost opět zanikla. Liga se zánikem nesouhlasila a její činnost se šíří dál alespoň prostřednictvím trampů. V šedesátých letech došlo k uvolnění a myšlenka woodcraftu se šířila nejen prostřednictvím českého trampingu, ale také prostřednictvím České tábornické unie. V roce 1968 byly podmínky k obnovení Ligy více než příhodné, bohužel okupace ruskými vojáky v této době obnovení Ligy oddálila. K opravdovému obnovení mohlo tedy dojít až po roce 1989. V roce 1990 byla slavnostně obnovena Liga lesní moudrosti – The woodcraft League of Czechoslovakia, která funguje až dodnes.

### **3.1.3 Anglický řád lesního rytířstva**

Pro diplomovou práci je důležité porovnat vývoj myšlenky lesní moudrosti v Čechách a v Anglii. Jelikož myšlenka reedukace mládeže v lesním prostředí pochází z Anglie, je vhodné zmínit i některá historická fakta právě odtud.

Základy hnutí lesní moudrosti v Anglii položil Baden-Powell, který dal skautingu jasně vymezenou formu. Baden-Powell byl z burské války poznamenán zkušenostmi, které se rozhodl uplatnit ve výchově chlapců jako skautů. Na vlastních poznatcích ukázal, jaké vlastnosti lze v dětech vyvolat cílevědomou výchovou. Skauting v jeho podání skoro úplně postrádal fantasii a hru, která byla typická pro woodcraftské hnutí. Z důvodu negativního postoje některých jeho členů začaly vznikat vedlejší proudy, které se více přibližovaly ideji woodcraftu. V roce 1916 se od skautů oddělila část studentů, kteří chtěli navázat zpět na Setonovo pojetí a vytvořili organizaci s názvem Řád lesního rytířstva. V čele organizace usedl Ernest Westlake, přírodovědec, který se velmi zajímal o vývojové fáze dětí. Zjistil, že dítě v prenatalním vývoji prochází etapami vývoje od prvoka po člověka. Poznání, že obdobnými etapami prochází člověk i po svém narození a je neustále nucen učit se novým instinktům, jej přivedlo na myšlenku, aplikovat stejné fáze učení na děti. Klíčem je výběr vhodného prostředí k určitým fázím, kterými si dítě musí projít. Potřebám zdárného tělesného a duševního vývoje nejlépe vyhovuje vesnický život, pobyt na svěžím vzduchu, chov domácích zvířat, táborové práce, výlety do okolí. Výchovným předpokladem Setonova woodcraftu je vlastní prožitek a zkušenost. Výchova v lesním rytířském řádu napomáhá nejen intelektuálnímu a fyzickému rozvoji, ale vede rovněž k jistému druhu rytířského chování. V kmenech, které v rámci řádu fungují, jsou děti podřízeny přirozené hierarchii vznikající na základě instinktů. Kritériem je například věk, autorita apod. Přirozená diferenciací vede k rozvoji zdravého sebevědomí jedinců.

Anglický řád lesního rytířstva funguje taktéž dodnes. Ačkoliv je koncipován podle Setonovské myšlenky woodcraftu, zahrnuje v sobě vlastní specifická pravidla, jaká jinde nenalezneme. Jedná se například o rituál přijímání a vyznamenávání členů za jednotlivé úkony. Všechny rituály souvisí s pocitem přirozené hierarchie, která pozitivně ovlivňuje smýšlení členů a vede je k spravedlivému jednání podobně, jako je tomu u rytířů.

#### **3.1.4 Současný pohled na výchovu v lesním prostředí**

Vzhledem ke stále se zvětšujícímu vědeckotechnickému pokroku dochází k úbytku zájmu o přírodu a pobyt v ní. Prostředí se neustále modernizuje a postupně dochází k redukci přírodních ploch. Namísto přirozeného přírodního prostředí vznikají uměle vytvořené travnaté plochy a parky ve městech. Úbytek lesů a hájů společně s rostoucím nedostatkem zájmu o přírodu lze považovat za velké překážky v šíření

lesní moudrosti a skautingu. Woodcraft i skauting lze chápat v mnoha významech, je tedy díky tomu jisté, že nikdy úplně nezaniknou. Účast v těchto organizacích může být realizována i jako výchovný prostředek pro nápravu sociálně znevýhodněných dětí. Mnohdy se stávají útočištěm pro děti, které jiné instituce jako je škola, rodina nebo církev neoslovují. V krajním případě může woodcraft přežít jako styl nebo činnost jedinců, kteří se rádi nějakým způsobem vymykají z běžné společnosti.

V Čechách dnes funguje jako největší skautská organizace Junák – český skaut a jako jediná organizace u nás je členem uskupení World Organization of Scout Movement a World Association of Girl Guides and Girl Scouts. Podle oficiálního webu skautingu u nás čítá Junák 53 028 členů ve 2 093 oddílech. (skaut.cz: Fakta a čísla, [online], 2015) Mezi další větší skautské organizace u nás patří Liga lesní moudrosti. V Anglii je největší organizací The Scout Association, která patří taktéž do celosvětových spolků WOSM a WAGGS. Jedná se přibližně o 520 000 členů. Strategie pro rok 2018 hovoří o snaze šířit skauting i do odlehlejších míst země a mezi děti postižené, sociálně slabé nebo pocházející z etnických minorit. Dalším cílem anglických skautů je realizace skupin s větším počtem děvčat. Mezi související organizace patří například již zmiňovaný Řád lesního rytířstva (Order of Woodcraft Chivarly) nebo The British Boy Scout.

Udržitelnost skautských organizací je závislá na zájmu lidí o přírodu. Počet členů organizace Junák – český skaut se v současnosti zvyšuje, což lze chápat jako pozitivní ukazatel. Ve školství se začíná přírodního prostředí využívat jako alternativního způsobu výchovy a učení.

### **3.2 Výchova v přírodě**

Výchova v přírodním prostředí rozvíjí u dítěte zejména aktivitu, splňuje zdravou míru pohybu a zlepšuje obratnost. Příroda nabízí poznání a rozvoj vědění, děti se naučí fakta jim neznámá a naučí chovat se v přírodním prostředí (udržování čistoty v přírodě, orientační smysl). Přírodní prostředí působí také pozitivně na celkovou osobnost jedince, rozvíjí její emotivní složku a pobyt v přírodě lze považovat za hygienu pro mysl jedince.

Vliv lesní výchovy na rozvoj chovanců ve výchovných ústavech a celkovou perspektivu této specifické výchovy lze hodnotit ze dvou pohledů - pedagogického a psychologického.



### 3.2.1 Pedagogický pohled

Pozitiva výchovy v lesním prostředí lze spatřovat všude, jak v oblasti ekologické, ekonomické tak i sociální. Častější kontakt s přírodou komplexním způsobem rozvíjí osobnost dítěte a jeho dovednosti. V dřívějších dobách bylo těžké obhájit přínosnost výchovy v lesním prostředí pro mládež. Dnes už však existují výzkumy, díky kterým byl tento fakt prokázán a lze na něm stavět další tvrzení (Vošáhlíková, 2010).

V současnosti se zdravotnictví potýká s nedostatečným ověřením hypotézy, že pobyt v lesním prostředí přirozeně posiluje imunitu. Prokázáno dosud je, že přílišná péče a pobyt ve sterilním prostředí imunitu dětí oslabuje, ale opak tohoto jevu zatím nikdo nepotvrdil. (novinky.cz: Špína dětem svědčí, potvrdili vědci, [online], 2010)

Vošáhlíková (2010) dodává, že pobyt v přírodě má na děti pozitivní vliv v mnoha dalších ohledech. Jedná se například o zlepšení koncentrace a trpělivosti. Děti pobývající v přírodě se naučí lépe soustředit na právě prováděnou činnost a naučí se čekat na výsledky své práce (v případech, kdy v přírodě něco vytvářejí). Dále je u dětí rozvíjeno sociální chování, zejména kvůli nutným asociacím při činnostech venku a společných hrách. Děti se učí kooperaci, která je pro ně ve volném prostoru mnohem zábavnější než v izolovaném prostředí. Umění kooperace je pro život důležitou dovedností pro snazší začlenění se do společnosti, nebo pro uplatnění se na trhu práce, kde je ve většině případů žádána schopnost práce v kolektivu. V neposlední řadě je výchova v přírodě přínosná pro rozvoj dítěte také množstvím pohybu. Dochází k rozvoji obratnosti a vytrvalosti.

Klimánek a Kožíšek (1995) spatřují přínosnost pobytu v přírodě v chování, kterému se člověk v přírodě naučí. Jedinec musí, nebo by alespoň měl, v přírodě dodržovat jistý kodex a chovat se v souladu s ním. Woodcraft říká, že pouze tiché chování umožňuje plné vychutnání si atmosféry lesa a splynutí s přírodou.

Novodobá mládež se k přírodě chová mnohdy neuctivě, zejména když pohazuje po lesích odpadky nebo záměrně ničí porost a houby rostoucí v lese. Praktické zkušenosti ukazují, že děti ovládají orientaci v terénu jen s velkými obtížemi. Myšlenku orientace v přírodě a vůbec využití veškerých dostupných využitelných zdrojů, které příroda nabízí, opět učí woodcraft.

Německý sociolog Häfner se věnoval otázce, zda koncepce výchovy, resp. převýchovy v lesním prostředí, nemůže mít na vychovávaného opačný efekt. V mnoha rodinách, zvláště pak v těch sociálně slabších, totiž chybí kontakt s přírodou. Není

jasné, zda dítě umístěné na převýchovu do lesního prostředí neutrpí šok a na jeho chování to nebude mít negativní vliv. Autor pomocí dotazníků porovnával dovednosti dětí z lesních školek a dětí z běžných mateřských škol. Jejich schopnosti vyhodnocoval v šesti různých oblastech: koncentrace a trpělivost, sociální chování, spolupráce, hudební dovednosti, poznávací dovednosti a pohybové dovednosti. Ve všech kategoriích byly děti z lesních mateřských škol lepší. (Vošáhlíková, 2010)

Díky různým činnostem, které je možno v přírodě vykonávat, se dítě naučí prosociálnímu chování. U dětí z výchovných ústavů je velmi důležité zaměřit se na reedukaci v oblasti vlastních pocitů a vnímání, soustředění a trpělivosti a v neposlední řadě také kooperaci, bez které není jednoduché se v běžném životě obejít. Pokud budou všechny tyto schopnosti rozvíjeny jako celek, šance na návrat do běžného společenského života se tím velmi zvyšuje.

### **3.2.2 Psychologický pohled**

Příroda je zdrojem neutuchajících možností pro výchovu i sebevýchovu. Je speciálním edukačním prostředím, kde dochází nejen k rozvoji v sociální oblasti, ale i v oblasti psychologické. Samotný pobyt v přírodě je jeden ze způsobů tzv. duševní hygieny. Člověk může v klidném prostředí odpočívat a zbavit se i svou mysl problémů každodenního života. Zároveň pobyt v přírodě rozvíjí emocionální chápání. Skrz lesní moudrost a pravidla chování v lese dítě začne chápat své pocity, které do té doby neznalo nebo vůbec nemělo. Pobyt v lese děti nabádá ke změně svého chování, když se bude řídit instinktivně a nebude se bránit změnám, povede jeho pobyt v přírodě jistě k úspěchům, díky kterým na sebe dítě může být hrdé. To vše mu také pomáhá ve správném chápání své osoby ve společnosti, naučí si vážit si sebe sama.

Emoce mají pro dítě nenahraditelný význam. Slouží jako motivační složka zvědavosti, pomáhají při vytváření a udržení sociálních vztahů a tím pozitivně ovlivňují rozvoj veškerého poznávání. Základní emoce jako je smích nebo pláč umí člověk používat již od narození. Některé další emoce jakými jsou například vztek nebo láska už jsou složitějším jevem a dítě se jim musí naučit. Jako vzor používá dítě svou matku, je tedy velmi důležité, jaký emoční vztah je mezi matkou a jejím dítětem. Pokud je vztah narušen nebo je vzor matky nevhodný, může dojít k osvojení chybného vzorce práce s emocemi a dítě se pak začleňuje do společnosti mnohem složitěji než ostatní jeho vrstevníci. Právě tento jev by pak mohl být alespoň částečně redukován pobytem v přírodě s odborným dozorem a péčí. (Vágnerová, 2010)

Spasová (2007) prezentuje rozdíl mezi chováním dětí v uzavřeném a otevřeném prostoru. Ve své práci popisuje případ, kdy se chování skupiny chlapců, kteří se v běžné uzavřené třídě cítili a považovali za výjimečné a vždy museli každou hru vyhrát, změnilo během pobytu venku. Chlapci se chovali více prosociálně, dokonce se vraceli pro pomalejší spolužáky a pomáhali jim. Příčinou změny chování v závislosti na adaptaci na prostředí může být absence snahy být nejlepším nebo se před někým předvádět. V přírodě je výhodnější spolupracovat než být sám, jedná se o jeden ze základních instinktů každého člověka. Ten pociťují i děti, jejichž socializační proces neprobíhal ideální formou.

Přírodou probouzené základní instinkty nejsou ve městech nijak využívány. Například nucená spolupráce s ostatními z důvodu přežití, a to i s jedinci, ke kterým člověk žádné sympatie nechová. Stejně tak se díky instinktům vytvoří přirozená struktura sociálních pozic. Venku se děti chovají jinak než ve škole a ti, kteří jindy působí statečně, se v přírodě mohou bát a naopak. To vede k přirozené diferenciaci a utvoření hierarchie, která je respektována, protože vznikla spontánně a na základě instinktů. Jednání podle vlastních instinktů navozuje taktéž pocit přirozené radosti.

### **3.2.3 Výchova v lesním prostředí**

Výchova v lesním prostředí se dělí na dva různé směry. Prvním z nich je idea woodcraftu. Jedná se o Setonovské pojetí výchovy v lesním prostředí založené na znalostech indiánů. Výchova se řídí jednotlivými pravidly, jak se má člověk v přírodě chovat. Součástí woodcraftu, tedy lesní moudrosti, je i znalost přežití v přírodě a její využití k prospěchu člověka. Díky prvkům indiánství je woodcraftská výchova prostřednictvím her více vedena duchovním směrem ve smyslu dobrého charakteru a morálního citění.

Druhým pojetím je idea generála Baden – Powella, který výchovu v přírodním prostředí transformoval pomocí výcvikových prvků z armády do tzv. skautingu. Jedná se o obdobné pojetí výchovy v lese jako u Setona, je ale více zaměřeno na fyzickou zdatnost a ušlechtilost. Každý skaut se řídí napsanými pravidly, která ctí a dodržuje v každém okamžiku, tzv. Skautským zákonem. Viz příloha A.

Pro výchovný ústav v lesním prostředí je možné vybrat jen některé prvky z obou dvou směrů. Citovou zploštělost chovanců ústavu může zmírnit duchovní prozření díky Setonovu woodcraftu se zdrojem v indiánské moudrosti. Vzhledem

k nedisciplinovanosti chovanců by mohlo být vhodné využít taktéž některé vojenské výchovné prvky z Baden – Powellovského pojetí.

Činnosti, které jsou pro skauty v přírodě běžné nelze úplně všechny aplikovat do lesní osady pro patologickou mládež. Například různé vycházky po přírodě a poznávání okolních míst, rostlin a fauny jsou značně omezené. Stejně tak skládání některých zkoušek zdatnosti, odvahy apod. není možné v ohraničeném prostoru, kde jsou možnosti terénu omezené.

Naopak mezi činnosti, které lze v ústavu v lesní osadě provozovat, lze zařadit jak manuální práce, tak i kreativní a poznávací činnosti rozvíjející osobnost. V ústavu je možné chovat domácí zvěř typu kurů, koz, skotu, koní nebo ptáků, psů, koček. Podle typu chované zvěře je možné ústav zaměřit určitým směrem. Produkty od domácí zvěře jako jsou vajíčka, mléko nebo i maso mohou být využity přímo v ústavu a snížit tím tak náklady na provoz. Eventuálně je možné produkty i prodávat a prostředky tak získané opět využít na provoz ústavu. Terapeutickou pomůckou při nápravě dětí a mládeže v ústavu umístěných představuje chov koní a psů. Chov zvířat má na děti kladný účinek hned z několika důvodů. Naučí jedince zodpovědnosti při péči o ně. Hra se zvířetem navozuje pocit přátelství a soudržnosti. Odměnou je výroba produktů, rození mláďat, přinášející zároveň pocit hrdosti za dobře odvedenou práci.

Další činností, která je vhodná pro provoz v lesní osadě, je péče o flóru. Chovanci mohou pěstovat různé plodiny, které pak využijí buď pro provoz ústavu, nebo je zpeněží, aby získali finanční prostředky na nákup například sportovních pomůcek či k jinému zvelebení ústavu. Kromě užitečných plodin jako je zelenina a ovoce mohou pěstovat i různé okrasné keře a rostliny. Pokud je k tomu prostředí vhodné, je možné pěstovat brambory, kořenovou zeleninu, okurky, rajčata, papriky nebo ovocné stromy například třešně, meruňky, švestky, jablka a hrušky. Z vypěstovaných plodů je možné připravovat pokrmy, které mohou vařit sami chovanci v rámci zájmových aktivit pod dozorem vychovatele.

Pro chlapce by bylo účelné v ústavu pořádat různé zájmové aktivity zaměřené na manuální práci. Jedná se o stavby různých lesních srubů, altánů, kůlen, které pak mohou sami využívat, k čemu chtějí. Za dozoru vychovatelů mohou postavit třeba společenskou místnost nebo velké ohniště s altánem. Pro tyto činnosti je však nutné odborné zaměření vychovatele a dostatek potřebných kompetencí. Veškerá tato činnost musí probíhat na základě dokonalé přípravy, metodik a po důkladném proškolení o bezpečnosti práce jak chovanců, tak samotných vychovatelů.

Výchova v lesní osadě je odlišná od běžného ústavu a to tak, aby bylo minimalizováno riziko nebezpečí. Výchovná skupina se neskládá z 8 chovanců, ale třeba jen z 3 nebo 4 dětí. Je tomu tak proto, aby vychovatel zvládal dohlédnout na všechny chovance i v prostředí, kde je míra rizika vzniku nebezpečí větší než v uzavřeném prostoru. Vychovatel má tak i více času se své skupině věnovat a vymýšlet s nimi nové aktivity v rámci jejich rozvoje. Kromě podílení se na funkčnosti ústavu, například sečením trávy nebo natíráním dřevěných ploch, mohou být děti zapojeny i do aktivit, které nejsou fyzicky tak namáhavé. Jedná se o tvořivé činnosti jako je výroba keramiky, proutěných předmětů, drobných dárkových předmětů. Při práci s menší skupinou roste pravděpodobnost vzniku užšího vztahu mezi chovanci a vychovatelem, více založeného na důvěře než je tomu ve větším kolektivu. Tuto vazbu ještě více prohloubí i další činnosti, například večerní posezení u ohně, kdy si mezi sebou všichni mohou vyměnit zážitky z prožitého dne a zhodnotit svou práci. V příjemné atmosféře mohou být děti oceněni pochvalou před ostatními, což opět pomáhá změnit jejich chápání sebe sama a pěstování zdravé sebedůvěry.

Všechny činnosti v lesním prostředí by bylo vhodné koncipovat tak, aby byly zaměřené na spolupráci, zodpovědnost, rozvoj kreativity, emoční citění a přípravu na budoucí život.

### **3.2.4 Zařízení pro reedukaci v Anglii**

Řandová (2010) popisuje své zážitky z mezinárodní konference CED+ konané v roce 2009, která proběhla ve městě Lincoln, nacházející se v hrabství Lincolnshire, v Anglii. Tématem bylo Social welfare, tedy sociální sféra v každé ze zúčastněných zemí (ČR, Francie, Velká Británie a Dánsko). Účelem konference bylo informovat její účastníky o sociálních službách ve své zemi a vzájemně je porovnat s ostatními. Součástí této konference byla návštěva mnoha institucí, které měly souvislost se sociálními službami státu. Jednou z těchto institucí bylo i zařízení, ve kterém byli umístěni chlapci, kteří se v minulosti nějak provinili, a během pobytu mělo dojít k nápravě jejich chování. Toto zařízení bylo umístěné uprostřed lesa, areál byl oplocen tři metry vysokým plotem tvořeným ze dřevěných kuželů. Do areálu vedla pouze jedna uzamčená brána, kterou obsluhoval personál zařízení. Za bránou se nacházela hlavní budova sloužící zde umístěné mládeži a personálu jako kuchyň a jídelna. Jednalo se o největší budovu v celé osadě. Vedle této budovy se rozkládaly záhony, kde chlapci pěstovali zeleninu, využívanou v kuchyni k vaření, a okrasné květiny. Součástí

pracovní terapie byl chov vepřů. Všechny budovy v areálu byly dřevěné, většinou se jednalo o sruby postavené za pomoci hochů. Velký srub nacházející se hned za hlavní budovou sloužil k výuce školních předmětů. Chlapci se zde vzdělávali jako v normální škole. Rozdílem bylo prostředí, ve srubu nebylo žádné topení ani dveře, vyučování probíhalo i v zimě, srub je chránil jen před srážkami nebo nárazy větru, bylo tedy nutné teplé oblečení. Ve výukovém srubu byl nábytek uzpůsoben stejně jako v jiných třídách na běžných školách. V čele místnosti stál stůl s počítačem pro vyučujícího, na zdi za ním visela velká obrazovka s data projektorem a celá třída byla vybavena stolkami a židlemi pro vzdělávané chlapce. Další dřevěné budovy sloužily k uskladnění nářadí, materiálů nebo jako toalety. Dokola celé osady vedla cesta, na které se vždy po určité vzdálenosti nacházela nějaká další stavba. Chlapci postavili například velké typí (průměr cca 3m), ve kterém bylo uprostřed vytvořené funkční ohniště. Další stavbou na cestě byla dřevěná prolézačka ve výšce mezi stromy. Chlapci ji směli navštívit pouze v doprovodu vychovatele a z důvodu bezpečnosti byli jištěni ještě horolezeckými lany. Na každého vychovatele připadali jen 3-4 chlapci. Počet chovanců v jedné výchovné skupině byl oproti běžnému stavu o polovinu snížen. V lesní osadě je bohužel riziko úrazu větší než v uzavřené budově, z hlediska bezpečnosti byl proto počet chovanců ve skupině zredukován.

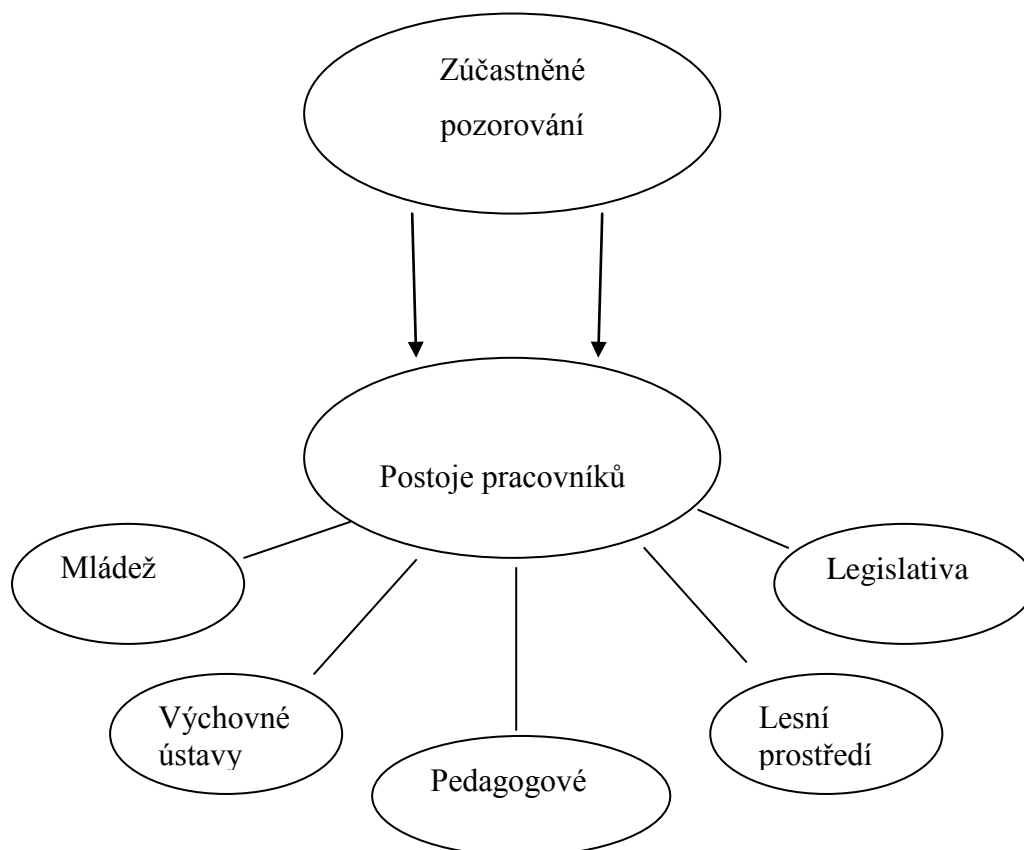
V ústavu pobývali chlapci pouze přes den, navečer je rodiče odváželi domů, což není u výchovných ústavů v Čechách přípustné, zde je někdy absence styku s rodiči upřednostňována. Každý večer trávili chlapci v osadě u velkého ohně, kde rozebírali události uplynulého dne. Zároveň si zde mohli přátelsky popovídat, pochválit jednotlivé výkony nebo naopak upozornit na nedostatky, které by bylo vhodné zmírnit. Posezení u ohně probíhaly za přímé účasti vychovatelů. Vzhledem k počtu chlapců ve skupině a večerním posezením u ohně bylo zjevné, že si hoši se svými vychovateli velmi rozumí a chápou je jako své přátele.

Autorku velmi zaujaly podmínky edukace v lesním prostředí. Chlapci tam pracovali, starali se o zvířata i plodiny, pomáhali stavět některé budovy a podíleli se na chodu osady, vše vnímali spíše jako zábavu. Osada je provozována a zřízena neziskovou organizací s názvem Hill Holt Wood. Jedná se o spolek s širokým spektrem sociálních služeb. Organizace se zabývá především podporou různých školských zařízení. Mimo jiné zajišťuje pobyty v osadě i na delší časové období (roky) pro různá školská zařízení, tedy i SCH. Osada je vybudována tak, že z ní není možné uniknout jinak, než hlavní branou. Splňuje tedy alespoň základní bezpečnostní opatření

a mohou zde být umístěni i rizikovní chlapci z SCH, které jsem viděla při návštěvě osady.

Na základě tohoto zúčastněného pozorování byly zformulovány základní okruhy, na které je třeba se zaměřit, aby bylo možné zjistit, zda by přesun výchovného ústavu do lesního prostředí měl význam. Spolu s teoretickými poznatky a výzkumným šetřením je možné prostřednictvím rámcové studie získat validní výsledky o problematice přesunu výchovného ústavu do lesního prostředí. Rámcová studie znamená neustále propojování získaných teoretických a praktických informací se zkoumanou problematikou a vztahovat je k hlavní výzkumné otázce. Schéma č. 1 znázorňuje propojení mezi získáváním informací od vychovatelů (postoje pracovníků) a jednotlivými dílčími oblastmi, které do procesu vstupují (mládež, výchovné ústavy, pedagogové, lesní prostředí, legislativa) a je třeba k nim směřovat pozornost. Celá studie je ovlivněna zúčastněným pozorováním z Anglie, které je zásadní pro celou studii a proto je třeba získávání informací od vychovatelů dávat do souvislosti a porovnávat je se zkušenostmi z vlastního pozorování (zúčastněné pozorování). Schéma přípravy rámcové studie se nachází níže.

**Schéma č. 1 Příprava rámcové studie**



## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

### 4.1 Shrnutí konceptuálního rámce výzkumného šetření

Cílem teoretické části bylo zmapovat podmínky pro potencionální přeměnu běžného výchovného ústavu ve výchovný ústav v lesním prostředí. Bylo tedy nutné charakterizovat osoby, jichž se tato problematika týká, jak chovance, tak personál výchovných ústavů. Zmapovat dostupné zdroje s tematikou výchovy v lesním prostředí a zjistit, zda by bylo lesní prostředí přínosem při reedukaci patologické mládeže. Dalším úkolem v této části práce bylo dohledat prováděcí normy nutné k založení výchovných ústavů u nás a v Anglii, a zda by přicházela v úvahu transformace do lesního prostředí.

Prvním důležitým poznatkem je charakteristika chovanců ve výchovných ústavech. Jsou zde umístěné případy, kdy je pro dítě přijatelnější být umístěno do ústavu než do výkonu trestu nebo než jej nechat u své rodiny. Obyvatelé ústavu jsou tedy dospívající lidé, kteří mají sklon k nějakému patologickému jednání, což bylo příčinnou jejich umístění na převýchovu. Sociálně patologické jednání je charakterizováno špatným chápáním norem daných společností a je proto třeba dbát na reakce, které můžeme od takových mladých jedinců očekávat. Je vhodné s nimi odborně zacházet, tak aby bylo dosaženo účelu korekce defektů v sociálním jednání. Charakteru chovanců jsou přizpůsobeny podmínky na vzdělání vychovatelů, kteří na ně dohlíží. Vychovatel podstupuje psychologické vyšetření, aby bylo potvrzeno, že je schopen práci vychovatele vykonávat. Ředitel výchovného ústavu musí mít několikaletou praxi, aby mohl funkci vykonávat, předpokládá se tedy, že je znalý své práce a má veškeré předpoklady takovou funkci vykonávat. Dbát je vhodné i na výběr pomocného personálu ústavu, kde je třeba zajistit takový personál, který nebude narušovat resocializační proces chovanců a bude umět s takovými dětmi vycházet. Hlavním rozdílem mezi personálem běžného výchovného ústavu a ústavu v lese je adaptace na prostředí. Výchova v lesní osadě vyžaduje určitou přizpůsobivost pracovníků ústavů na tamní podmínky. Změny se týkají především oděvů, které personál nosí, dále jiné časové rozpětí, které personál stráví ve venkovním prostředí a také nutná zručnost zaměstnanců, především vychovatelů, kteří by museli být ochotni stavět s chovanci lesní příbytky, starat se o rostlinstvo a živočichy umístěné v osadě, učit děti různým domácím činnostem apod. Základem pro dobrou funkčnost každého ústavu je dobrý kolektiv zaměstnanců. Ideální je spolupráce mezi všemi zaměstnanci



navzájem, nejen mezi vychovateli, ale i provozním personálem a administrativními pracovníky.

Dále jsou přímo výchovné ústavy uzpůsobeny tak, aby bylo riziko útěku některého z chovanců co nejvíce minimalizováno. V Čechách je vhodné mít ústav zabezpečený mřížemi, zámkem dveří a doporučován je i kamerový systém. V přírodě by bylo možné zabezpečení realizovat obdobně. Lesní osadu lze obehnat vysokým dřevěným plotem s překážkou na vrchu plotu v podobě ořezaných špičatých kuželů nebo zábrany ze šikmené směrem dovnitř tak, aby nebylo možné zábranu překonat. Ostatní ochranné prvky jakou jsou mříže apod., jsou aplikovatelné i v lesním prostředí. Podle zákona je však nutností zavedení elektrického proudu. Výchovné ústavy bývají většinou komplexem základní (někdy i střední) školy, ubytovacím zařízením a ploch určených k zábavným programům. Stejně tak lze uzpůsobit i osadu v přírodním prostředí. Je však nutné dodržet normy související s výstavbou a provozem prostor pro mládež. Zabezpečit se musí odpovídající poměr zastavěné plochy na jednoho chovance, určitý poměr přísunu přírodního světla a umělého osvětlení nebo třeba teplota v obývaných prostorech.

Pojmout problematiku výchovného ústavu v lesním prostředí z legislativního hlediska bylo obtížné. V Čechách by z teoretického hlediska mohl být ústav v lesní osadě založen. Muselo by být dodrženo zabezpečení, které je předepsáno v zákoně. Jedná se především o oplocení, zabezpečení všech vchodů a východů. To je v lesním prostředí aplikovatelné. Další předpis se týká rozměrů nutných pro prostory, kde se chovanci učí, kde jsou ubytováni a kde tráví společné chvíle volna. V zákoně je upraven jasný počet metrů čtverečních na jednoho chovance z plochy hřiště, zeleně, ubytovacích prostor, výukových prostor, obývacích prostor a prostor pro osobní hygienu. Pokud by bylo možné sehnat odpovídající pozemek s dostatkem prostoru, nebude problém ani ve výměře na jednoho chovance. I když tím bude kapacita výchovného ústavu do jisté míry omezena, protože prostorové požadavky jsou značné. V předpisech se nezdařilo dohledat žádnou úprava týkající se nutnosti topit plynem nebo elektřinou. Elektřina je sice podmínkou provozu, ale zda se musí topit výlučně s ní, nikde uvedeno není. Topení na tuhá paliva, které je pro lesní osadu pravděpodobnější by tedy opět problém být neměl, stejně tak jímka na odpad. Voda by mohla být užita ze studní, je však možné, že by bylo nutné zařídit častější rozbory vody kvůli bezpečnosti. V zákoně je specifikováno, že na jednoho chovance musí připadnout 200 litrů vody na den, podle možností by tedy situace se studní musela být řešena jinak.

Stejně tak nebylo možné dohledat, z jakého materiálu je nutné stavět výukové, ubytovací a jídelní prostory. V lesní osadě by však neměl být problém ani se zděnou stavbou, pokud by stavba srubu nebyla přípustná.

Problém může představovat legislativní ukotvení výchovy v lesním prostředí. V zákoně žádný předpis pro výchovu v lesním prostředí na dobu několika let neexistuje. Pro zřízení takového ústavu by bylo nutné zahrnout do zákona ještě jeden bod upravující počet hodin, které může dítě strávit ve venkovním prostředí. Obdobná úprava existuje pro pobyt na škole v přírodě, mohla by být aplikována i na výchovu v lesní osadě. Dalším řešením by mohlo být omezit pobyt venku jen na určitý počet hodin, který je v zákoně zakotven. Počet hodin je však minimální. Inspirací může být zákon o dětských skupinách, podle kterého se řídí lesní mateřské školy. Bohužel i po novelizaci se zákon vztahuje pouze na dětské skupiny, nelze to tedy aplikovat na výchovný ústav. Je možné se zde inspirovat při vytvoření dodatku v zákoně pro provozování výchovného ústavu v lesním prostředí.

V Anglii je legislativa týkající se provozování výchovných ústavů obdobná jako v Čechách. Liší se větším počtem kontrol v ústavech a větším počtu odborníků, kteří s dětmi tam umístěnými pracují. Výchovné ústavy v Anglii působí útulněji, což může mít na děti pozitivní vliv. V Čechách je prostředí ústavů typické pro ústavní výchovu, situace by se tak mohla do budoucna ještě zlepšit. Chybí podíl péče o faunu a flóru v ústavech. Taková činnost by v dětech mohla rozvíjet smysl pro odpovědnost a trénovat v nich pocit sebedůvěry. Co se týká přímo výchovy v lesní osadě, která se stala podkladem pro tuto práci, zaujala mne informace, že děti, které jsou ve výchovném programu v lesní osadě, tam nepřebývají přes noc. To znamená, že zřejmě nemají předpis, který by upravoval pobyt dětí v lese přes noc. Děti v lesní osadě v Anglii byly zatím umístěny pouze na omezenou dobu jen několika let. Jelikož se v Anglii jedná o jeden z pilotních programů koncipovat výchovné zařízení přímo uprostřed lesů, není jejich legislativa ještě plně uzpůsobena na tento konkrétní případ. Do výchovných zařízení v lese rodiče své děti každý den dopravují. To by v Čechách aplikovatelné nebylo, jelikož chovanci často pocházejí ze sociálně slabých rodin a nebylo by tedy možné zajistit dopravu dítěte do ústavu na náklady rodičů. Informace, proč v Anglii děti v lesních osadách přes noc nemohou zůstat nebyla dohledána.

Cílem zůstává zjistit, jak se k přeměně výchovného ústavu staví sami pracovníci těchto ústavů. Důležité je, zda by byli ochotni takovou změnu přijmout, zda by byli ochotni naučit se manuálním úkolům běžně vykonávaných v přírodě. Názor pracovníků

na samotnou realizaci nesmí zůstat nezodpovězen, právě pracovníci nejlépe zhodnotí realizovatelnost projektu přeměny ústavu, případně jaká negativa za tím spatřují. Chovancům umístěným v ústavu v lesní osadě by mohla výchova pomoci hned v několika směrech. O negativních vlivech, které působí na dnešní mládež, bylo psáno v první kapitole této práce. Velkým negativem dnešní mládeže je jejich vztah k přírodě. Dnešní děti jsou velmi orientované na techniku a tráví s ní příliš času, to vede k přirozenému nezájmu o přírodu a tím i o úbytek pohybu. Děti se tak stávají obézní, nemotorné a díky celkové fyzické nezdatnosti mohou být i nemocné. Výchova v lesní osadě by mohla změnit jejich přístup k pohybu a napravit jejich fyzický stav. Každé ráno by děti měly rozvíjení, účastnily by se pohybových her a také by se podílely na manuální práci nutné k chodu ústavu.

Další negativním vlivem, který na děti dnes působí, jsou média. Absence výuky mediální gramotnosti způsobuje nepochopení ze strany mládeže, což může vést i k deviantnímu nebo až patologickému jednání. Přemíra negativních jevů v médiích jako jsou vraždy, násilí nebo naturalistické zobrazení pohlavního styku způsobují u mládeže deformace povědomí o životě a smrti, bolesti a dalších emočních zážitcích. Na základě informací z médií pak může dojít k patologickému jednání mládeže, která se nechala inspirovat médii. V lesním prostředí by tento vliv částečně opadl. Jelikož je v lesním prostředí přístup k technologiím a informacím omezený, měly by děti převážnou část informací dostupnou pouze ve školách. Redukce kontaktu s médii by mohla zlepšit celkové chování dětí umístěných v ústavu.

Co se týká činností vykonávaných v ústavu, většina se jich týká zlepšování vzhledu nebo pomoci funkčnosti ústavu samotného (fauna, flóra, opracování dřeva). V případě, kdy by se chovanci aktivně podíleli na fungování a opravovali jednotlivé části a prostory ústavu (natírání dřevěných ploch, výroba nábytku atd.), vedlo by to k menší míře poškozování majetku ústavu. Když by jedinci sami museli věci opravovat a projevit úsilí, povede to k úbytku poškozování majetku, na jehož výrobě nebo opravě se sami podíleli.

Na závěr je vhodné uvést ještě některé výzkumy týkající se výchovy v lesním prostředí. Jelikož koncepce výchovného ústavu v lesním prostředí zatím v České republice neexistuje, není možné uvést jakýkoliv český výzkum. Tato práce se opírá o zkušenosti z lesních mateřských škol a v této oblasti již český výzkum existuje, proto uvedu alespoň ten. Jedná se o projekt Kořeny předškolní výchovy, kdy byla výchova v lesních mateřských školách a běžných školách zkoumaná z několika

pohledů. Výzkumem bylo zmapováno, jaký přístup mají k lesním školám rodiče, jaké spatřují nebezpečí ve výchově v přírodě a jaké jsou například bariéry takové výchovy. Kromě většího počtu bodnutí hmyzem a větší obavy rodičů o úraz dítěte nebo kousnutí klíštětem byly lesní mateřské školy lepší než běžné školky. Jedná se hlavně o počet pedagogů a jejich vzdělání. Vliv na pozdější kompetence dětí může být vyhodnocen až po ukončení jejich školní docházky a takové děti v České republice zatím nejsou. (lesnims.cz: O projektu Kořeny předškolní výchovy, [online], 2015)

V Anglii je výchova v lesním prostředí užívána pro více institucí, nejen pro lesní mateřské školy. Proto u nich najdeme mnohem více studií, které se výchovou v přírodním prostředí a jejími vlivy zabývají. Při studii vlivu přírodního prostředí na zlepšení chování a emocionálního citění bylo prokázáno, že lesní prostředí má jednoznačně pozitivní vliv. (forestschool.com: Overcoming Behavioral Issues in Forest Schools, [online], 2015) Na webových stránkách anglických mateřských škol je možné dohledat i další výzkumy týkající se výchovy v lesním prostředí a jejímu pozitivnímu vlivu na výchovu mládeže.

## **4.2 Plán výzkumu**

V rámci zajištění kvality výzkumu je vhodné popsat všechny jednotlivé etapy šetření, aby byla zajištěna jeho transparentnost. Na základě zúčastněného pozorování autorky v Anglii a zjištěných teoretických faktů souvisejících se zkoumanou problematikou, bude zformulovaná základní výzkumná otázka a ta bude poté rozdělena na dílčí výzkumné otázky, ze kterých budou vycházet tazatelské otázky pro respondenty. Jako nejvhodnější respondenti budou osloveni výchovné ústavy z větších a malých měst. Zajištění co největší odlišnosti mezi prostředím ústavů zajistí různorodost názorů. Dalším prostředkem využitým k získání kvality výzkumu bude triangulace. Triangulace metod, kdy bude šetření provedeno prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem ústavu, dále se skupinou vychovatelů, která má zkušenost s lesním ústavem a focus group se skupinami vychovatelů. Dále triangulace respondentů, protože šetření bude provedeno se třemi různými typy (ředitel, vychovatelé, vychovatelé se zkušeností s lesním ústavem). Posledním opatřením k zajištění kvality šetření byl výběr jednoho ze zúčastněných výchovných ústavů na základě minulých zkušeností s reedukací v prostředí lesa.

#### 4.2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Před samotnou koncepcí práce byl zvolen její cíl, od kterého se poté odvíjel postup zpracování. V publikaci Švaříčka a Šed'ové (2007) jsou popsány ještě další dílčí cíle, které mají ve výzkumu své opodstatnění. Jedná se o cíl intelektuální (rozšíření odborného poznání), praktický (možné využití v praxi) a osobní (přínos pro výzkumníka). Intelektuálním cílem je zjistit, jestli by výchovný ústav v lesním prostředí měl své opodstatnění i v ČR a zda by se mohl stát úspěšnějším než běžný výchovný ústav. Praktickým cílem je pak zjistit, jak jsou vnímány rozdíly mezi běžnou a lesní výchovou a poskytnout tak informace osobám, které se v problematice pohybují a mohou je prakticky využít. Posledním cílem je cíl osobní a tím je zjistit, zda by běžní pedagogičtí pracovníci z výchovných ústavů byli ochotní pracovat v lesních ústavech a přizpůsobit tomu i své schopnosti a vzdělání.

Na základě stanovení hlavního cíle výzkumu byla určena i hlavní výzkumná otázka:

**HVO: Jaké jsou postoje pracovníků výchovných ústavů k potencionální přeměně běžného výchovného ústavu ve výchovný ústav v lesním prostředí?**

Z hlavní otázky vyplývají ještě další otázky, které budou pro výzkum zásadní. U každé otázky bude vysvětleno, za jakým účelem byla zvolena. Dílčí otázky jsou:

**DVO1: Jak by se lišila reedukace v lesním prostředí od běžného výchovného ústavu?**

Tato otázka zajistí popis pozitivních a negativních jevů spojených s přeměnou ústavů. Pracovníci zde mají možnost vyjádřit své názory a poukázat na případné nedostatky nebo naopak zlepšení. Postoje jednotlivých pracovníků se mohou lišit, nicméně bude možné zjistit, zda mají k potencionální přeměně ústavů spíše pozitivní nebo negativní přístup.

**DVO2: Co chybí pedagogům, aby mohli působit ve VÚ v lese?**

Velmi důležitý je přístup pracovníků výchovných ústavů ke změně pracovního prostředí. Vychovatelé by byli nuceni přizpůsobit prostředí lesa nebo se naučit novým dovednostem, které jsou pro takové prostředí vhodné. Užitečná by byla také školení, která by rozvíjela schopnosti pracovníků a umožnila tak lepší adaptaci na lesní prostředí. I organizace kreativních nebo herních činností vykonávané s výchovnou skupinou by byla odlišná.

### **DVO3: Jak by se reagovali na přeměnu VÚ zainteresované strany?**

Kultura každého státu ve světě je odlišná a je příčinou naučeného chování typického pro danou zemi. Anglická mládež se může chovat jinak, než mládež v ČR. Přístup k edukaci v lesním prostředí je taktéž rozdílný. Je důležité si uvědomit, zda by změna ústavu byla přijata mládeží zde umístěnou a také jejich rodiči. Užitek z přeměny ústavů nebo míru adaptability mládeže mohou nejlépe popsat pracovníci výchovných ústavů, protože s patologickou mládeží přicházejí do styku téměř dennodenně a umí popsat jejich potřeby a zájmy. Stejně tak znají i možnosti využití volného času v ústavu a mohou tedy porovnat činnosti, které lze vykonávat v běžném ústavu a které by bylo možné vykonávat v lesním ústavu.

#### **4.2.2 Volba výzkumné metody**

Pro tuto práci byla jako nejvhodnější metoda výzkumu zvolena focus group, řadí se mezi techniky kvalitativního výzkumu. Jedná se o výzkumné šetření prováděné s cílovou skupinou formou rozhovorů, které mohou být nahrány a později analyzovány pro vyvození důležitých závěrů celého výzkumu. Výzkum bude probíhat tak, že se autorka setká s pracovníky výchovných ústavů a uspořádá s nimi hromadnou diskuzi na téma přeměny běžného výchovného ústavu ve výchovný ústav v lesním prostředí. Je třeba dbát na plynulost diskuze a co nejvíce eliminovat odbíhání od tématu. Vedoucí moderátor celé diskuze se musí vyvarovat osobních pocitů a snažit se být co nejtransparentnější ke čtenáři.

#### **4.2.3 Charakteristika výzkumného vzorku**

Skupina by se měla skládat přímo z vychovatelů, kteří ve výchovném ústavu působí. Diskuze by se tedy mělo zúčastnit alespoň šest vychovatelů. Výzkum bude probíhat formou diskuze a bude realizován ve více zařízeních určených pro ústavní a ochrannou výchovu mládeže, protože větší výzkumný vzorek zajistí vyšší kvalitu výzkumu. Výzkumnému vzorku pracovníků z každého ústavu budou položeny stejné otázky a moderátor diskuze bude požadovat po pracovnících jejich vyjádření se k problematice.

Lze předpokládat, že vyjádření jednotlivých pracovníků vzhledem k okolnostem jejich působení ve VÚ se budou lišit. Je tedy důležité znát názory všech těchto pracovníků, protože každý ústav má odlišný charakter, je v jiném prostředí a to má samozřejmě vliv i na vyjádření respondentů. Když bychom dostatečně neprozkoumali názory všech pracovníků na přeměnu, mohlo by při migraci ústavu do lesního prostředí

dojít k jeho disfunkčnosti. Pro výzkum oblasti výchovných ústavů jsou nejlepším zkoumaným vzorkem právě osoby, které se v ústavu nacházejí každodenně.

Kromě skupinového rozhovoru s ohniskovou skupinou bylo výzkumné šetření rozšířeno i o individuální rozhovory s řediteli ústavů a s pracovníky, kteří již mají zkušenost s VÚ umístěným v lese.

#### **4.2.4 Sběr a analýza dat**

Sběr dat bude probíhat, jak již bylo řečeno formou diskuze s ohniskovou skupinou a individuálními rozhovory s ředitelem a dále pracovníky, kteří již mají s koncepcí VÚ v lesním prostředí zkušenost. Pro výzkum byla jako nejvhodnější ohnisková skupina zvolena skupina vychovatelů z výchovných ústavů. Pro zajištění vyšší kvality výzkumu bude výzkum proveden ve více ústavech. Respondenti z každého ústavu budou svoláni na místo, kde se uskuteční diskuze. Nejvhodnější bude diskuzi uskutečnit přímo v každém z ústavů, aby pracovníci nemuseli nikam vycestovat. Ze všech odpovědí pracovníků by měla být vyvozena odpověď na hlavní otázku. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Všechny diskuze budou zapsány a později analyzovány. Protože samotný zápis diskuze je nestrukturovaný materiál, je třeba jej systematicky analyzovat a poté interpretovat. Při analýze dat je velmi důležité uvědomit si, jak chápat data, se kterými výzkumník pracuje. Pozornost by měla být věnována jak tomu co respondenti říkají, tak i tomu jak své tvrzení podávají. Moderátor se při takové diskuzi dostává určitým způsobem i do role psychologa. Musí umět rozlišit, co je zdrojem dat a co je pouze tvrzením, které respondent uvádí. Rozdíl je možné spatřit například v tvrzení, že některý z respondentů má pozitivní přístup k přírodnímu prostředí a tvrdí to o sobě sám nebo tato skutečnost vyplynula z diskuze, která je ve skupině vedena. Pokud o sobě respondent něco tvrdí, je třeba brát na tuto skutečnost zřetel a uvědomit si, že informace může být zkreslena respondentovým osobním vnímáním, jedná se o jeho osobní skutečnost. (Hendl, 2005)

Efektivním způsobem jak analyzovat data získaná metodami kvalitativního výzkumu je kódování. Kódování znamená, že nestrukturovaný materiál, který byl během výzkumu nashromážděn, se nejprve rozdělí na samostatné menší jednotky. Každé z nově vzniklých jednotek se pak přidělí nějaký kód, většinou dle toho, co jednotka charakterizuje nebo jakými otázkami se na ni lze tázat. Kódování je vhodné na konci ještě jednou zrevidovat. Může dojít ke zkreslení, protože můžeme jednomu jevu

přidělit dva různé kódy, proto je vhodné kódování ještě jednou na konci projít, například sloučit obdobně označené jednotky. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

### **4.3 Organizace výzkumného šetření**

Po stanovení výzkumných otázek, bylo nutné vytvořit otázky tazatelské. Vycházejí z výzkumných otázek, ale jsou rozděleny do menších okruhů, aby byla zajištěna větší validita výzkumu. Individuální rozhovory jsou vhodnější polostrukturované. Pro upřesnění některých tvrzení účastníků šetření byly učiněny další dva rozhovory s ředitelem a také dvěma pracovníky VÚ, kteří již mají s výchovou a VÚ umístěným v lesním prostředí zkušenost. Vzor tazatelských otázek použitých při všech rozhovorech s respondenty viz. Příloha B.

Výchovné ústavy byly osloveny formou telefonického rozhovoru s řediteli, případně vedoucími vychovateli, kde bylo upřesněno, čeho se výzkumné šetření týká a jaké podmínky jsou nutné pro jeho realizaci. Celkem bylo osloveno sedm VÚ z celé České republiky. Se šetřením souhlasily čtyři ústavy, z nichž jeden vzešel z VÚ, který byl původně umístěn v lesním prostředí. Jelikož se v rámci ČR jedná o ojedinělý případ, kdy byl VÚ umístěn do lesa, mohlo by to na výzkumné šetření mít zásadní vliv. Tři ústavy spoluúčast na mém výzkumu odmítly. Jednalo se o ústavy umístěné v okolí velkých měst, což bylo možná i důvodem k odmítnutí šetření. V současné době je kladen důraz na snahu integrovat děti do společnosti a ty umístěné ve VÚ v blízkosti větších měst by byly přestěhováním do lesa naopak poškozeny. Dle názorů ředitelů těchto ústavů, nemá výzkumné šetření pro jejich organizaci přínos a označili je jako scestné.

Ve všech zařízeních nebylo možné pořizovat jakýkoliv audio záznam. Vzhledem k diskutování konkrétních případů v jednotlivých ústavech by bylo pořízení audio záznamu neetické. Odpovědi respondentů byly zaznamenány ručně. Vychovatelé byli rádi, protože nebyl jejich názor zaznamenáván na žádné zařízení a chovali se pak uvolněněji. Na rychlost zápisu výzkumníka nebrali vychovatelé ohled, včasné zaznamenání všech jejich odpovědí bylo fyzicky náročné. Získané dojmy byly bezprostředně po uskutečnění výzkumu v každém zařízení zaznamenány. Pocity z uskutečněných šetření se lišily, byl rozdíl mezi počtem zúčastněných, v genderové skladbě, v prostředí, ve kterém zúčastnění pracovali. Při větším počtu zúčastněných bylo znatelné i zvýšení jejich sebevědomí, obdobné dojmy jsem měla i u vychovatelů z větších měst. V případě většího počtu ženského pohlaví mezi zúčastněnými, bylo



šetření obtížnější, protože bylo komplikované ženy utišit a usměrňovat je v rozhovoru. Naopak v případě, kdy byli přítomni pouze muži, bylo šetření příjemné, odpovědi respondentů byly jednoznačné a nebylo těžké udržet směr rozhovoru.

#### **4.3.1 Rozhovory**

Respondenti ze všech ústavů byli předem informováni o povaze a využití výzkumného šetření. Byla jim představena koncepce VÚ z Anglie, který jsem osobně navštívila a mohla tak zprostředkovat reálný pohled na takové zařízení. Rozhovory v jednotlivých ústavech byly totožné, nýbrž počet respondentů byl vždy jiný, stejně tak genderové složení dotazovaných ohniskových skupin. Pořadí otázek bylo dodrženo a zároveň doplňováno o další tzv. doptávající se otázky, jejichž úkolem bylo upřesnit konkrétní situaci nebo případ, aby nedocházelo ke komunikačním šumům. Šetření vždy probíhala na půdě jednotlivých ústavů a časová dotace se poměrně lišila. Nejkratší rozhovor trval dvacet minut, ten nejdelší rozhovor hodinu a půl. Potřeba rozdílné časové dotace vyplývá z celkového zapojení vychovatelů do rozhovoru. Někteří vychovatelé byli velmi vstřícní a nápadití, jiní naopak svou účast příliš neprojevovali a bylo tedy nutné je aktivizovat. Vzhledem k faktu, že se ve všech rozhovorech objevují i informace týkající se konkrétních ústavů, nebyl pořízen žádný audio záznam a není taktéž vhodné VÚ jmenovat. Každý ústav bude stručně charakterizován pro lepší porozumění kontextu, ale vždy anonymně.

#### **4.3.2 Charakteristika výzkumného souboru**

Jak již bylo popsáno výše, šetření se uskutečnilo celkem ve čtyřech různých výchovných ústavech. Ačkoliv se všechna zařízení řídí stejnými zákony, organizace v každém ústavu se lišila.

##### **Výchovný ústav č. 1**

Výchovný ústav č. 1 byl umístěn v prostředí menšího města (5 – 10 000 obyvatel). Jednalo se o komplexní zařízení zahrnující dětský domov se školou, SVP a výchovný ústav. Součástí zařízení je i oddělení pro nezletilé těhotné dívky a matky. Prostředí ústavu je zrekonstruované a působí přátelsky. V areálu se nachází základní i střední škola. Zabezpečení je zde řešeno kovovými mřížemi umístěnými mezi jednotlivými odděleními, které se zamykají. Zařízení je koedukované, nachází se tu tedy jak děvčata, tak chlapci. Výzkumné šetření bylo realizováno s devíti respondenty, účastnilo se šest žen a tři muži. Jednalo se spíše o vychovatele mladšího věku a s praxí do deseti let. V prostředí domácího ústavu se respondenti chovali velmi

sebejistě, někdy až jízlivě a vzhledem k velkému počtu zúčastněných bylo složité rozhovor usměrnit. Šetření s vychovateli trvalo přes půl hodiny. Dále zde byl realizován individuální rozhovor s ředitelem trvající zhruba hodinu.

### **Výchovný ústav č. 2**

Zařízení, kde se uskutečnilo druhé šetření, se nachází ve větším městě než předchozí vzorek. Jedná se o město s počtem obyvatel mezi 10 – 20 000. Zde se jednalo o výchovný ústav s dlouhou historií. V rámci zařízení fungují dvě oddělení: pro děti vyžadující výchovně léčebný režim v důsledku jejich neurologického poškození, psychologického a psychiatrického onemocnění a pro děti experimentující s návykovými látkami a drogově závislé, obě dvě oddělení určená jen pro chlapce. Škola součástí areálu není. Prostředí ústavu je domácí, vzhledem k menší velikosti ústavu i útulné. Zabezpečení je zde nízké, spočívá v zamykání vnitřních i venkovních dveří v budově. Důvodem takového řešení byl nesouhlas rodičů a dětí s jejich natačením. Audiovizuální systém byl odstraněn a mříže z oken demontovány. Výzkumu se zúčastnilo pět respondentů, všichni muži ve věku do padesáti let s praxí delší než deset let. Vychovatelé působili přátelsky a otevřeně k novým myšlenkám. Protože vyjádření všech zúčastněných byla stručná a věcná, zabral výzkum pouze 20 minut. Nicméně obsah získaných informací byl dostačující.

### **Výchovný ústav č. 3**

Třetí zařízení se nachází ve městě s počtem obyvatel mezi 20 – 30 000 obyvateli. V rámci ČR by mohlo být považováno za jistou raritu, protože ústav byl do města přestěhován z lesního prostředí, kde dříve fungoval. Jedná se tedy o první a jediný ústav v republice, který byl umístěn v prostředí lesa a to od roku 1980 až do roku 1994, kdy proběhlo stěhování do města. Výchovný ústav je umístěn v centru města a vedení zařízení se snaží podporovat docházení chovanců a integraci do běžných tříd v externích školách. Jedná se o areál zahrnující SŠ a sportovní halu. Zabezpečení je zde řešeno čipovými zámky na každých dveřích. Mříže ani kamery se zde nenacházejí. Chovanci jsou pouze chlapci. Výzkumu se zúčastnilo šest respondentů, opět genderově nakombinovaní, dvě ženy a čtyři muži s dlouholetou praxí, více než 20 let. Vychovatelé byli přátelští a vstřícní, šetření probíhalo v klidné atmosféře po dobu jedné hodiny. Dále zde byl uskutečněn rozhovor s ředitelem a dalšími dvěma vychovateli, kteří působili i v dřívějším VÚ v lesním prostředí, v délce více než půl hodiny.

#### **Výchovný ústav č. 4**

Posledním navštíveným zařízením byl výchovný ústav umístěný v malém městečku (do 2 000 obyvatel). V okolí se nacházely samé lesy a příroda v okolí byla nepoškozená, krásná. Jednalo se o výchovný ústav určený výhradně pro dívky i s oddělením pro nezletilé matky s dětmi a těhotné. Škola součástí areálu nebyla. Zabezpečení v tomto zařízení zcela chybělo, nebylo třeba, chovankyně neutíkaly. Výzkumu se zúčastnilo sedm respondentů, z toho šest žen a jeden muž. Vychovatelé byli pro výzkum nadchnuti a tomu odpovídala i časová dotace. Šetření zde trvalo hodinu a půl. Vychovatelé předkládali velké množství názorů a nápadů a jevíli o celý výzkum značný zájem. Jejich věkové složení bylo rozmanité a tomu odpovídala a délka jejich praxe v ústavech, která byla rovněž různě dlouhá.

## 5 ZJIŠTĚNÍ POSTOJŮ VYCHOVATELŮ

Pro lepší přehlednost je vhodné uvést zde souhrn všech získaných dat. V tabulce č. 1 je stručně popsáno, jak se lišily počty zúčastněných žen a mužů, délky jednotlivých šetření a typ užitého rozhovoru.

Data získaná na základě rozhovorů byla kódována za pomoci software Max QDA a poté rozdělena do čtyř různých oblastí. Oblasti odpovídají dílčím výzkumným otázkám, kdy první a druhý oddíl tvrzení respondentů odpovídá první dílčí otázce týkající se odlišností mezi běžným VÚ a VÚ v lesním prostředí. Druhý oddíl kódů odpovídá druhé dílčí otázce související s kompetencemi vychovatelů pro práci v lese, konkrétně jejich postojů, schopností a zkušeností. Poslední oddíl odpovídá třetí dílčí otázce a souvisí tak s názory všech zúčastněných stran na přesun ústavu do lesního prostředí. Respondenti zde vyjadřují možné překážky, negativa a pozitiva přeměny (viz Tabulka č. 2).

Po kódování přichází fáze kategorizace. To znamená, že kódy, které mezi sebou mají nějakou souvislost, se sloučí do stejných kategorií. Pomocí kategorií tak vznikne hierarchie, která vytvoří základ pro analýzu dat. Když je vytvořena struktura kódů, lze začít s analýzou vedoucí k zodpovězení otázek výzkumu. Tato část je nejkomplicovanější ze všech částí výzkumu. Technik analýzy kvalitativního výzkumu existuje mnoho, je tedy velmi složité vybrat některou z nich. Pro tento výzkum byla zvolena technika vyložení karet. Tato technika patří k těm jednodušším a znamená, že když už je hotová struktura kódování, vytvoří se ze struktury příběh. Prakticky se tak převypráví obsah vyplývající z kódování dat a rozdělí se do jednotlivých oblastí, které spolu souvisejí nebo si jsou navzájem podobné. Tyto oblasti se pak stávají názvy jednotlivých kapitol při interpretaci zjištěných výsledků. (Švaříček, Šedřová, 2007)

**Tabulka č. 1 – Přehled získaných dat**

Typ rozhovoru	Počet	Zúčastněných žen	Zúčastněných mužů	Doba trvání
individuální	I.	0	1	60 min
	II.	1	2	60 min +
skupinový	I.	6	3	30 min +
	II.	0	5	20 min
	III.	2	4	60 min
	IV.	6	1	90 min +

**Tabulka č . 2 - Přehled kódovaných výsledků**

název oddílu	jednotlivé kódy		počet vyjádření	
rozdíly v organizaci	pro koho je vhodné		4	
	pro koho není vhodné		6	
	organizační odlišnosti		6	
rozdíly ve výchově	inkluze		9	
	chování fauny		8	
	pěstování flóry		6	
	ergoterapie		5	
	odlišnosti výchovy		9	
	přístup k technologiím		3	
kompetence k práci v lese	vztah pedagogů k přírodě		12	
	zkušenosti s výchovou v přírodě	výjezdy s chovanci odborná školení	19 18	
	znalost obdobných koncepcí		9	
postoje zúčastněných stran	důvody nereálnosti		9	
	překážky		23	
	pozitiva		11	
	názory (dětí, rodičů, institucí) na přesun	pozitivní		10
		neutrální		16
		negativní		23

## 5.1 Rozdíly v organizaci

Vychovatelé se většinou shodli na faktu, že přeměna VÚ na VÚ v lesním prostředí není vhodná pro všechny výchovné skupiny, které se v ústavech nachází. Lesní prostředí shledávají jako nevhodné pro matky s dětmi, chlapce z prostředí měst a sídlišť a jedince s menšími výchovnými problémy. U skupiny narkomanů a dětí s poruchami chování se některá tvrzení vychovatelů lišila. Pro narkomany, kteří jsou v procesu doléčení, se lesní prostředí nehodí. U dětí s vážnými poruchami chování a nutnou medikamentací spatřuje ředitel jednoho z ústavů nebezpečí izolace a tím způsobené neosvojení si potřebných norem společnosti s důsledkem možného „zvlčení“: „*Ani pro nemocné by to vhodné nebylo. To je pak jak s vlčími dětmi. Když je necháme delší čas v izolaci, neosvojí si ty správné normy a znovu bychom je museli přeučovat*“.

Naopak respondenti určili i skupiny dětí, pro které by přemístění do lesního prostředí považovali za přínosné. Vyjmenovali hlavně chlapce ze skautu nebo s kladným vztahem k přírodě (i tací se v ústavech nacházejí), dále narkomany, kteří by díky izolaci byli zproštěni svodů okolního světa a nemocné děti trpící poruchami chování. Zde se nachází konflikt s tvrzením z prvního odstavce. Vychovatelé, kteří mají děti s poruchami na starost tvrdí, že s nimi mají vstup do města zakázaný a tak by přesun do klidnějšího prostředí byl přínosem: *„Děti s psychologickým onemocněním by přemístění ocenili. My s nimi třeba ani do města nesmíme, protože by je to mohlo ohrozit. Pro ně by to lesní prostředí bylo ideální. Byli by tam v klidu“*.

Co se týká obecných organizačních požadavků na přesun do lesního prostředí, většina vychovatelů soustředila svou pozornost zejména na skupiny dětí, které by zde mohly a nemohly být umístěné. Dále někteří zdůrazňovali nutnost separace dětí do jednotlivých výchovných skupin, aby nedošlo k setkání nevhodných jedinců a tím negativnímu ovlivňování mezi nimi. Byla zdůrazněna potřeba zabezpečení pramenicí ze strachu ohlídat své svěřence v tak rozlehlém areálu, tuto obavu projevila zhruba polovina respondentů. Charakter zabezpečení ústavu v lesním prostředí je diskutabilní z důvodů předpisů, které neumožňují pořizování audiovizuálních záznamů bez souhlasu klientů nebo aplikaci zabezpečovacích prvků, které by mohly být vnímány jako omezující (mříže, ostnaté dráty). Pro děti, které by byly v takovém ústavu umístěné, by bylo vhodné organizovat speciální školení bezpečnosti pobytu v přírodním prostředí a první pomoci. Obdobně i u vychovatelů. Mezi respondenty byli i jedinci (pouze tři), kteří kromě venkovního umístění žádné rozdíly v organizaci ústavů neshledávali.

## **5.2 Rozdíly ve výchově**

Jako nejmarkantnější rozdíl ve výchově spatřují vychovatelé rozpor s myšlenkou inkluze (celkem v patnácti případech). Vnímají lesní prostředí jako izolaci, ve které jsou děti absolutně odříznuté od společnosti. Většina vychovatelů (respondenti ze tří ústavů) s přerušением procesu integrace mezi běžnou mládež nesouhlasila. Pokud nebudou děti integrované, nezvyknou si na nálepkování a nástrahy v podobě nelegálních příležitostí. Jeden ze zkoumaných ústavů odmítá přítomnost ZŠ nebo SŠ v areálu z důvodu nutnosti dojíždění do externích škol a tím i nutné interakce mezi chovanci a společností. Naopak pracovníci posledního z ústavů

projevili snahu děti od společnosti distancovat, aby nebyly negativně ovlivňovány současnými trendy apod.

K možnostem chování fauny se pracovníci ústavů vyjadřovali rozdílně. V některých ústavech v současnosti zvířata mají (velbloud, ovce, slepice), v jiných naopak museli od chovu upustit zejména z legislativních důvodů. Přítomnost zvířete v ústavech je podmíněna pravidelnými veterinárními kontrolami, povolením od hygienické stanice a dodržováním dalších předpisů s chovem zvěře souvisejících.

S pěstováním flóry souvisí obdobné překážky jako u zvířat, všechny vypěstované plodiny musí být podrobeny testům na obsah konkrétních látek, aby mohly být konzumovány. I tak se pěstováním rostlin zabývají ve dvou ústavech, ale potýkají se s nedostatečným zájmem ze strany chovanců, kteří v této činnosti nespátřují význam, vzhledem k dostupnosti téměř všech plodin v obchodech. Názor vychovatelů je takový, že zodpovědnost za vypěstování plodin nutných k obživě by byla pro děti přínosná svým poučným charakterem.

Jako součást výchovy v lese vnímali vychovatelé i ergoterapeutické činnosti, prostřednictvím nichž by mohly děti rozvíjet svou osobnost, učit se trpělivosti a zlepšovat motorické schopnosti. S ergoterapeutickými činnostmi mají zkušenost všichni vychovatelé ze všech ústavů. Překážku v jejich implementaci spatřují v nutnosti souhlasu ze strany dětí. Těchto aktivit se musí zúčastnit dobrovolně, a pokud tedy nebudou chtít, není možné je nijak přesvědčit: „*Podíl práce by byl velkým problémem, protože dětem práci nařídít nemůžeme. Ani pokud se bude jednat o ergoterapeutické činnosti, děti se jich musí zúčastnit dobrovolně*“.

Jako hlavní rozdíly ve výchově dětí umístěných v lese stanovila většina vychovatelů vyšší podíl manuální práce, ergoterapeutických činností, zodpovědnost za odvedenou práci. Vychovatelé by přivítali větší časovou dotaci na pracovní činnosti, prostřednictvím čehož by chtěli děti adaptovat na normální způsob života výdělečného jedince. Děti umístěné v ústavech nejsou připravené na běžný režim dne s osmihodinovou pracovní dobou. K vykonávání manuálních činností by mohly být děti motivované odměnou, kterou obdrží až po vykonání přidělené práce.

Posledním rozdílem, který je několika málo vychovateli ve výchově spatřen, je přístup k technologiím (TV, PC, mobilní telefony). V lesním prostředí by bylo užívání těchto přístrojů omezené.

### 5.3 Kompetence k práci v lese

Všichni vychovatelé se shodli na faktu, že v přírodě pobývají často a mají k ní tedy kladný vztah.

Kompetence pro výchovu v lesním prostředí byly nejprve popřeny, nicméně po hlubším prozkoumání bylo zjištěno, že všichni vychovatelé mají alespoň nějaké schopnosti a zkušenosti z přírodního prostředí. Všichni vychovatelé mají školení bezpečnosti a první pomoci. V jednom z ústavů dokonce zaměřené na výkon práce v přírodním prostředí: „*Máme všichni školení i na přírodní prostředí, to se učíme v rámci běžných školení na bezpečnost apod.*“ Mezi vychovateli je většina speciálních pedagogů a etopedů. Někteří mají i školení zaměřená na aktivizaci dětí v přírodě (zhruba třetina dotazovaných). Vysoká míra znalostí procesů výchovy uzpůsobené lesnímu prostředí pramenila ze značného množství výjezdů, které vychovatelé se svými chovanci absolvují. Mezi výjezdy se řadí různé výlety, školy v přírodě, tábory a zátěžová cvičení v přírodě. V rámci těchto výjezdů s dětmi sportují, konají environmentálně zaměřené aktivity a poznávají okolí. V jednom z ústavů mají vychovatele, kteří jsou zároveň členy SDH (celkem sedm osob), mají tedy další kompetence, které se pro práci v přírodě mohou hodit. Zejména první pomoc a zásady bezpečnosti pobytu v přírodě. V dalším ústavu jsou mezi vychovateli také vyučující oboru zaměřeného na lesní hospodářství a práci se dřevem. Po revizi všech aktivizačních činností konaných v přírodě se všichni vychovatelé shodli, že považují své kompetence pro výchovu v lesním prostředí za dostačující. Několika málo vychovateli byly projeveny požadavky na možná školení zaměřená na faunu a flóru, aby získali i znalosti hub, jedovatých rostlin a nebezpečných živočichů.

V rámci zjišťování kompetencí k práci v lesním prostředí byly prezentovány i uskutečněné obdobné koncepce či možná řešení do budoucna, jak myšlenky z této práce využít. Mezi prezentované obdobné koncepce, které byly v minulosti úspěšné, zařadili respondenti dva nápravné programy pro děti s patologickým chováním. Prvním programem byl měsíční pobyt dítěte v rezervaci v doprovodu indiána, druhý tříměsíční pobyt dětí na moři pod vedením příslušníka armády. Oba dva programy měly mít vysokou úspěšnost, ale byly velmi náročné na čas a podporu ze strany rodičů a podmínkou jejich realizace byl souhlas dítěte s účastí v programu. Někteří vychovatelé, kteří neviděli přeměnu výchovného ústavu v ústav v lesním prostředí jako užitečnou, navrhovali založení zařízení, kde by mohly být děti umístěny v rámci



terapeutického programu nebo jako SVP. Jeden z ústavů, ve kterém bylo uskutečněno šetření, byl kdysi takovým lesním ústavem, o jakém hovoří tato práce. Vzhledem k velkému výskytu negativních jevů souvisejících s umístěním v lese, byl nakonec celý ústav přemístěn do středu města. Mezi negativní jevy patřila izolace, která děti nepřipravovala na integraci do společnosti. Dále dětem chyběl kontakt s opačným pohlavím, což mělo negativní dopad na jejich vývoj. Také obyvatelé blízké obce se s umístěním ústavu neztotožnili a hlavně kvůli předsudkům vůči dětem z ústavu byly vztahy s nimi problematické.

#### **5.4 Postoje zúčastněných stran**

Jako důvody nereálnosti byly uvedeny (celkem patnácti respondenty) zejména legislativní důvody. V zájmu ochrany práv dětí není možné nařídit jim jakékoliv pracovní činnosti, i ergoterapie se musí zúčastnit dobrovolně: „*Potýkáme se tu překážkami, které nám udává zákon o právech dětí*“. Stejně tak by mohl být problém se zabezpečením areálu. Další nesoulad s právními předpisy shledávají respondenti v současném záměru integrovat děti do běžné společnosti a při umístění v lesní izolaci to tomuto ustanovení odporuje. Taktéž uvádí problém s časovou dotací na pobyt dětí venku v zimním období.

Většina vychovatelů uváděla možné překážky, které by přeměnu ústavu mohly zkomplikovat. Patří sem nutnost souhlasu dítěte nebo jeho zákonného zástupce k pobytu v takovém zařízení. S tím souvisí také možné protestní chování chovanců, se kterými by pak spolupráce byla komplikovanější. Jako jednu z hlavních překážek spatřují vychovatelé dopravu do zařízení a z něj. Některé děti navštěvují externí školy nebo mají nařízenou sexuologickou léčbu a jejich přemístování by bylo obtížně řešitelné. Pokud by měli chovanci navštěvovat pouze školy umístěné v areálu, nebude možné jim nabídnout tak široké spektrum oborů a tímto faktem budou do jisté míry omezeny. Mezi další překážky byly zařazeny nutnost odborného dohledu při výkonu práce se dřevem, nevhodnost svěřením do rukou chovanců náradí, které může mít nebezpečný charakter (kladivo, šroubovák, pila apod.) a reakce tamních obyvatel, kteří mohou na základě negativních předsudků působit zbytečné komplikace na příklad formou bojkotu zřízení lesního výchovného ústavu v okolí jejich bydliště.

V souvislosti s přesunem dětí do lesního prostředí spatřuje skoro polovina vychovatelů také některá pozitiva. Mezi zásadní klady řadí absenci kontaktu s rizikovým prostředím; snahu přežít, která může děti motivovat; starost o skupinu, což

by mohlo vést ke zlepšení interpersonálních vztahů; vyvolání pocitů osobního úspěchu; zvýšení náklonnosti k vychovatelům; příprava na zařazení do pracovního života a absence mediálního tlaku. Jako velké pozitivum spatřují vychovatelé možnost dětí prostřednictvím přísného režimu natolik vylekat, aby se pro ně poznatky, které si z lesního VÚ odnesou, staly dostatečnou zkušeností, kterou už nebudou chtít znovu absolvovat: „*Když je tím dostatečně vystrašíme, určitě to na ně bude mít dobrý účinek*“.

Celkově se názory na postoje zúčastněných stran (vychovatelé, děti, rodiče a instituce v těsném vztahu) velmi lišily. Názory vychovatelů byly téměř v jedné polovině případů pozitivní a v druhé polovině negativní. Podle tvrzení respondentů by se lišily i názory rodičů. Někteří rodiče (hlavně dětí závislých na návykových látkách) by se změnou souhlasili. Většina rodičů v současnosti nejeví zájem o své děti a ke změnám by přistupovali benevolentně. Vychovatelé také konstatovali, že by se mohli objevit rodiče, kteří by už jen z principu s přesunem do lesa nesouhlasili. Má se jednat o typy rodičů, kteří protestují ve všech případech změn, které se jejich dětí týkají. Pokud by však přesun byl proveden formou tzv. režimové změny, podle sdělení jednoho z vychovatelů není souhlas rodičů nutný: „*Jedině to udělat jako režimovou změnu, o té rodiče vědět ani nemusí*“. Samotné děti umístěné v ústavech by na přesun taktéž reagovaly rozdílně. Nachází se mezi nimi jedinci, kteří mají k lesu kladný vztah a taci by změnu určitě uvítali. Naopak je v ústavech umístěno také mnoho dětí, které pocházejí z velkoměst a nesouhlasí se současným umístěním, natož pak s přesunem do lesa. Co se týká institucí, jako je sociální kurátor, škola a sociální pracovník, dle názorů vychovatelů by byly jejich reakce převážně negativní: „*No tak sociální kurátor by to nepřežil*“. V současnosti mají někteří pracovníci těchto institucí problém s dojezdy do zařízení, které se vždy nenachází v blízkosti jejich působiště a dojíždění do areálu umístěného v lese by bylo ještě komplikovanější. Přesun do lesního prostředí by zřejmě vůbec nepochopili. Vychovatelé z jednoho ústavu se k této otázce příliš nevyjádřili, jelikož dle jejich tvrzení nepřichází s nikým z vyjmenovaných státních pracovníků (kurátor, sociální pracovník, vyučující) do styku.

## **5.5 Diskuze**

Tato kapitola je shrnutím všech získaných poznatků z výzkumného šetření a zároveň je zde zodpovězena výzkumná otázka včetně dílčích otázek. Uvedeny jsou taktéž limity autorky a možné využití textu pro budoucí výzkum oblasti lesní výchovy.

Pokud všechna tvrzení vychovatelů shrneme, jejich postoje k přeměně VÚ na VÚ v lesním prostředí jsou odlišná. Záleží na lokálním prostředí ústavů. Dalšími faktory majícími vliv na názory respondentů mohly být pohlaví, délka praxe, nebo zda pracovali v koedukovaném prostředí.

Velká rizika přesunu spatřují vychovatelé zejména v legislativě. Není zcela jasné, jaké činnosti by byly z hlediska ochrany práv dětí a mládeže možné. Dalším rizikem vyplývajícím z legislativního ukotvení je snaha o integraci, jenž by v lese nemohla být realizována.

Kompetencemi pro práci v lese vychovatelé disponují a kladný vztah k přírodě mají taktéž. Vykonávat své povolání v lesním prostředí by jim tedy nevadilo. Pokud by bylo možné zařídit přesun jako režimovou změnu, nebylo by nutné ani souhlasů dětí nebo rodičů, jejichž absence by mohla migraci narušit.

Názory na přesun byly velmi odlišné, nicméně několik respondentů (celkem deset z různých ústavů) se ke změně stavěli výhradně pozitivně. Jako značnou výhodu spatřovali psychologické působení přírodního prostředí na osobnost dětí. Toto tvrzení je podpořeno taktéž v teoretické části práce v kap. č. 3.2 Výchova v přírodě, např. Spasová (2007), Vošáhlíková (2010), Vágnerová (2010).

Za předpokladu, že by bylo uskutečněno několik změn v koncepci, bylo by možné ústav do lesního prostředí přemístit. Za prvé by musela být udělena výjimka v uskutečňování integračních procesů. Dále by musel být přesun proveden jako tzv. režimová změna. Areál by musel být uzpůsoben s ohledem na potřebnou dostupnost některých služeb. Musela by zde být škola, zdravotní péče, vhodná by byla též přítomnost odborníka z oblasti psychiatrie. Požadavky vychovatelů na vybavenost areálu se téměř shodovaly s podmínkami provozu školských zařízení uvedenými v kapitole č. 2.4.1 Legislativní ukotvení v ČR, zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví. Při výkonu některých činností by bylo třeba zajistit přítomnost odborníků v konkrétních oborech. Předem by musely být stanoveny podmínky přijetí dítěte, protože umístění v lesním prostředí není vhodné pro všechny výchovné skupiny. Bylo by tedy vhodné před přijetím do zařízení provést sociální šetření a diagnostiku u dítěte, aby bylo možné určit, zda je pro něj pobyt vhodným řešením. Při dodržení těchto podmínek, by mohl mít ústav v lese šanci na vznik.

Existuje několik menších překážek, které by však bylo možné akceptovat nebo i částečně redukovat. Jedná se zejména o chování zvířat a pěstování plodin, které by při dodržování zákonem daných norem bylo možné uskutečnit. Obdobně by šlo upravit

i dojíždění do externích škol nebo zařízení, například pořízením automobilu a zaměstnáním řidiče, který by měl dopravu dětí na starost. Problém s donucením dětí účastnit se pracovních aktivit, by mohl být eliminován za předpokladu, že by výchovný ústav v lesním prostředí byl jednou z variant nápravy, kterou by si dítě mohlo zvolit, a to tou lepší. Když by dítě s nařízenou ochrannou nebo ústavní výchovou mělo možnost zvolit ze dvou variant zařízení, kam by mělo být umístěné, a VÚ v lese by bylo tou přijatelnější, dalo by se na pobyt dítěte pohlížet jako na dobrovolný a dítě by tedy s nástupem souhlasilo zároveň i s výkonem pracovních činností.

Zajímavé byly taktéž úvahy respondentů o obdobných koncepcích, ze kterých mě nejvíce nadchlo SVP. Umístit středisko výchovné péče do lesního areálu by mohlo být také efektivnějším řešením, než jsou v současnosti běžná SVP. V rámci střediska výchovné péče lze využít tzv. internátní program, kdy je dítě dobrovolně po dobu osmi týdnů umístěné v prostředí, kde se intenzivně věnuje své nápravě.

Vzhledem k faktu, že koncepce výchovného ústavu v lesním prostředí je v této práci zpracována vůbec poprvé, bylo obtížné zajistit validní výzkum. Další tři z oslovených ústavů (zejména umístěných v rámci velkých měst) se odmítly výzkumného šetření zúčastnit, z jejich pohledu z důvodu absurdnosti tématu. Originalita tématu se stala jistou překážkou, protože mnoho oslovených ústavů se obávalo výzkumu zúčastnit právě kvůli faktu, že se s něčím obdobným ještě nikdy neselekaly. Vzhledem k získaným výsledkům šetření usuzuji, že v případě většího množství respondentů by závěry šetření mohly být více jednoznačné a celý výzkum kvalitnější.

### **Limity výzkumného šetření**

Jako autorka práce, která by se mohla v budoucnosti stát i zdrojem pro rozšíření náhledu do oblasti výchovy v lesním prostředí, bych měla být ke čtenářům co nejtransparentnější. Během výzkumného šetření jsem se snažila vyvarovat sugestivním otázkám a oprostít se od osobních předsudků k jednotlivým ústavům i respondentům. Veškeré získané informace jsem zaznamenávala svědomitě a snažila se je ponechat v takové formě, v jaké byly vysloveny. Pro účely práce byla tedy některá tvrzení vychovatelů zde uvedená upravena do spisovné podoby. Jako možný prostředek zkreslení šetření uvádím svůj negativní postoj k procesu integrace sociálně vyloučených osob do běžné společnosti. S touto myšlenkou se příliš neztotožňuji, a ačkoliv jsem se snažila nepromítat své subjektivní dojmy do textu, jistá možnost zkreslení tu přece jen je.

## ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjištění postojů vychovatelů k potencionální přeměně běžného výchovného ústavu ve výchovný ústav v lesním prostředí. Na základě analýzy dat z výzkumného šetření bylo docíleno záměru a zdařilo se objasnit jednotlivé postoje vychovatelů k přeměně a to v několika oblastech.

Ze šetření tedy vyplynulo, že možnost přeměny ústavu opravdu existuje. Samozřejmě existuje také několik překážek, které by přesun do lesního prostředí komplikovaly, ale při důkladném rozpracování koncepce, by došlo k jejich minimalizaci. Mezi nejčastěji uváděné překážky patří proces integrace do běžné společnosti, nepřijatelnost lesního prostředí pro některé výchovné skupiny, komplikovaný chov zvířat a pěstování plodin, nesouhlas ze strany dětí a jejich rodičů.

Uvedené překážky je možné řešit. Proces integrace by mohl být nahrazen doplněním adaptačního období po opuštění výchovného ústavu. Při spolupráci s probační a mediační službou by mohl být pobyt ve výchovném ústavu zakončen několikaměsíčním intenzivním adaptačním procesem připravujícím mládež na integraci do běžné společnosti.

Nepřijatelnost lesního prostředí pro všechny výchovné skupiny je oprávněná, nicméně s obdobnou komplikací se lze setkat i v případě umístění do běžných ústavů. Prostředí měst taktéž není vhodné pro všechny výchovné skupiny. Mnohem důležitější v lesním ústavu je separace jednotlivých výchovných skupin a následné uzpůsobení procesu výchovy vzhledem ke konkrétní výchovné skupině. Organizace pobytu v reedukačním lesním zařízení by měla být odlišná u mládeže s projevy závislosti a u mládeže s poruchami chování apod.

Komplikace související s chovem zvířat a pěstováním plodin vyplývají z náročné dokumentace, která je zákonnou podmínkou pro vykonávání těchto činností. Tento fakt mnoho ústavů odradí, ale pokud je o uskutečňování činností opravdu zájem, zařídit lze vše, což bylo prokázáno i na základě šetření, kdy některé ústavy i v současnosti zvířata mají a rostliny také pěstují.

Podle tvrzení vychovatelů z jednoho šetřeného ústavu je možné nesouhlas dětí a rodičů vyřešit. Přesun ústavu do lesního prostředí je údajně možné uskutečnit jako tzv. režimovou změnu a k té není souhlasů třeba. Zdrojem informace zůstává tvrzení vychovatelů, oficiálně informace ověřená není.

V rámci šetření bylo také zjištěno, že koncepce výchovného ústavu v lesním prostředí v ČR již v minulosti existovala. Z důvodu zajištění anonymity není možné tento ústav jmenovat, ale bylo možné na základě ověření historických dat potvrdit, že lesní ústav skutečně existoval. Po negativních zkušenostech souvisejících s umístěním v lese, byl ústav přestěhován do centra středně velkého města. Tento ústav jako jediný s přesunem do lesa striktně nesouhlasí. Jako negativní důvody výchovy v lese uvedli vychovatelé zmíněného ústavu izolaci od běžné společnosti a žen, z toho vyplývající narušení chování k okolí; nesouhlas obyvatel blízké vsi s pobytem patologické mládeže; nesouhlas chovanců, což vedlo k nerespektování vychovatelů a narušení procesu reedukace a resocializace. Ředitel z tohoto ústavu vidí smysl koncepce výchovy v lesním prostředí například při zřízení lesního střediska výchovné péče.

Jedním z účelů této práce je taktéž role zdroje pro možná budoucí šetření týkající se výchovy v přírodním prostředí. Poskytuje základní přehled souvislostí mezi výchovou a přírodním prostředím zaměřený na mládež, nikoli na děti předškolního věku jako je tomu u lesních mateřských škol. Pro zajištění kvalitnějších výsledků doporučuji v budoucnu oslovit větší množství výchovných ústavů a užít třeba i jiné metody výzkumného šetření. Důležitým faktorem pro zajištění kvalitnějších výsledků je časová dotace, která by se neměla podceňovat. V rámci prohloubení znalostí o problematice výchovy v přírodním prostředí by bylo užitečné nashromáždit větší počet jiných výzkumných šetření, která mají s touto oblastí souvislost. Na základě jiných výzkumných šetření by bylo možné zjistit více informací o pozitivním působení pobytu v přírodě na osobnost člověka nebo významu manuálních činností při procesu reedukace. V praxi by tato práce mohla být přínosná pro vychovatele z výchovných ústavů nebo volnočasové pedagogy, kteří zde mohou najít inspiraci.

## ZDROJE

### Tištěné zdroje

- BÁČOVÁ, Pavla. *Reedukace dětí s poruchami chování prostřednictvím pracovních činností*. Brno, 2007. Diplomová práce.
- DOUBRAVA, Lukáš. O úrazech na školách. *Učitel'ské noviny*. 2002, **105**(11), 12-13.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999, 594 s. ISBN 80-720-3124-4.
- HENDL, Jan a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HORÁČKOVÁ, Lucie. *Kultura ve výchovných ústavěch a klima pedagogického týmu*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií Katedra sociální politiky a sociální práce. Vedoucí práce PhDr. Mirka Nečasová, Ph.D.
- Kniha o woodcraftu: [sborník článků a úvah kolektivu autorů o vzniku, významu a perspektivách woodcraftu - lesní moudrosti]*. 1. vyd. Katowice: Biblioteczka Walden, 1995, 179 s, [1] příl.
- Klima v týmu pedagogických pracovníků výchovných ústavů / Julius Sekera. In: *Socialia 2002* [300 s.]. ISBN 80-7041-557-6 Socialia 2002. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. s. 253-2
- KOBZOVÁ, Petra. *Poruchy chování v prostředí výchovného ústavu*. Zlín, 2013. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, fakulta humanitních studií, obor Sociální pedagogika.
- KOMÁREK, Stanislav. *Příroda a kultura: svět jevů a svět interpretací*. Vyd. 2., V nakl. Academia 1., rozš. Praha: Academia, 2008, 307 s. Galileo. ISBN 978-80-200-1582-2.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, B., HRONCOVÁ, J. a kol. *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 2. vyd. 2010.
- KRAUS B., *Základy sociální pedagogiky*, 1. vyd., Praha: Portál 2008, 216 s., ISBN 978-80-7367-383-3
- MATOUŠEK O., KROFTOVÁ A., *Mládež a delikvence*, 2. vyd., Praha: Portál, 2003, 344 s., ISBN 978-80-7367-825-8
- MATOUŠEK O., *Ústavní péče*, 2. vyd., Praha: Slon, 1999, 159 s., ISBN 80-85850-76-1
- NOVÁKOVÁ, Zuzana. *Význam přírody jako vzdělávacího prostředí - jak jej interpretují pedagogové lesních MŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 95 s. Diplomová práce.

PČR - POLICEJNÍ PREZÍDIUM - ÚSTŘEDNA KRIMINÁLNÍ POLICIE.  
*Charakteristika extremistů a extrtemistických skupin osob.* Praha, 1993

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník: základní teorie, metody a aplikace.* 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘANDOVÁ, Nikola. *CED + Conference: Social welfare.* Lincoln, UK, 2010.

SEKERA, J. 2001. Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy. Ostrava: Pedagogická fakulta.

SIGMUND, Erik a Dagmar SIGMUNDOVÁ. Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže: svět jevů a svět interpretací. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 171 s. Galileo. ISBN 978-80-244-2811-6.

SMOLENOVÁ, Růžena. *Využití netradičních technik a programů při práci s rizikovými dětmi ve středisku výchovné péče.* Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita: pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.

SPASOVÁ, Světlana. *Psychosociální klima ve školských zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu z hlediska sociální pedagogiky.* Praha, 2007. Diplomová práce.

SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. Kapitoly z obecné pedagogiky. Brno: MSD, 2007.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-802-6206-446.

THOREAU, Henry David. *Walden, aneb, Život v lesích.* Vyd. 6., V tomto překladu 2. Praha: Paseka, [2006], 306 s. ISBN 80-7185-671-1.

TICHÝ, František. Přírodní škola - cesta jako cíl, aneb, Vyprávění o minulosti, současnosti a zkušenostech alternativního gymnázia. 1. vyd. Semily: Geum, c2011, 303 s. ISBN 978-80-86256-73-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti.* Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

VESELÁ, Jana. *Některé problémy mládeže na přelomu tisíciletí.* Pardubice: Univerzita Pardubice, FES 2003. 117 s. Pardubice: ISBN: 80-7194-558-7

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol.* Vyd. 1. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. ISBN 978-80-7212-537-1.

### **Elektronické zdroje**

ČECHUROVÁ, Petra. Děti a příroda. In: *Envic* [online]. Plzeň, 2013 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.envic.cz/deti-a-priroda.htm>



Education and inspection act. *Legislation.gov.uk* [online]. UK: Government UK, 2006 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/contents>

Education (Wales) Act. *Legislation.gov.uk* [online]. UK: Government UK, 2014 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.legislation.gov.uk/anaw/2014/5/contents>

Education (Schools) Act. *Legislation.gov.uk* [online]. UK: Government UK, 1997 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1997/59/contents>

Educational Support and Guidance in England. In: *Eurypedia* [online]. 2013 [cit. 2014-11-06]. Dostupné z: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Educational\\_Support\\_and\\_Guidance](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Educational_Support_and_Guidance)

František z Assisi [online]. 2013 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.iencyklopedie.cz/frantisek-z-assisi/>

Future insecure: Secure children's home in England and Wales. In: *Howardleague.org* [online]. 2015 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: [http://d19ylpo4aovc7m.cloudfront.net/fileadmin/howard\\_league/user/pdf/Publications/Future\\_Insecure.pdf](http://d19ylpo4aovc7m.cloudfront.net/fileadmin/howard_league/user/pdf/Publications/Future_Insecure.pdf)

Children Act. *Legislation.gov.uk* [online]. UK: Government UK, 1989 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1989/41/contents>

Children and Young Persons Act. *Legislation.gov.uk* [online]. UK: Government UK, 2008 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2008/23/contents>

Jan Ámos Komenský [online]. 1992 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.libri.cz/databaze/kdo18/search.php?zp=3&name=KOMENSK%DD+JAN+AMOS>

Jean Jacques Rousseau [online]. 2003 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.velikani.cz/index2.php?zdroj=rousseaujj&kat=litfr>

John Ruskin [online]. 2015 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.britannica.com/biography/John-Ruskin/Art-criticism>

Kořeny předškolní výchovy: Podmínky zdravého vývoje dětí v rodině, školce a přírodě [online]. 2013 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://lesnims.cz/node/2289>

Mental Health Act. *Legislation.gov.uk* [online]. UK: Government UK, 1983 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1983/20/contents>

Mládež v ČR. In: *MŠMT.cz* [online]. 2014 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/mladez-v-cr>

Podpora a poradenství ve vzdělávání. In: *Eurypedia* [online]. 2013 [cit. 2014-11-06]. Dostupné z: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C4%8Cesk%C3%A1-republika:Podpora\\_a\\_poradenstv%C3%AD\\_ve\\_vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C4%8Cesk%C3%A1-republika:Podpora_a_poradenstv%C3%AD_ve_vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD)

Police and Criminal Evidence Act. *Legislation.gov.uk* [online]. UK: Government UK, 1984 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1984/60/contents>

Předpis č. 218/2000 Sb.: Zákon o rozpočtových pravidlech a o změně některých souvisejících zákonů (rozpočtová pravidla). *Zakonyprolidi.cz* [online]. Praha: ÚZ, 2000 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-218>

Předpis č. 250/2000 Sb.: Zákon o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů. *Zakonyprolidi.cz* [online]. Praha: ÚZ, 2000 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-250>

Předpis č. 258/2000 Sb.: Zákon o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů. *Zakonyprolidi.cz* [online]. Praha: ÚZ, 2000 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-258>

Předpis 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. *Zakonyprolidi.cz* [online]. Praha: ÚZ, 2002 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Předpis č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zakonyprolidi.cz* [online]. Praha: ÚZ, 2004 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Předpis č. 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zakonyprolidi.cz* [online]. Praha: ÚZ, 2004 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Předpis č. 383/2005 Sb.: Zákon, kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. *Zakonyprolidi.cz* [online]. Praha: ÚZ, 2005 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-383>

Předpis č. 410/2005 Sb.: Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. *Zakonyprolidi.cz* [online]. Praha: ÚZ, 2005 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410>

Předpis č. 108/2006 Sb.: Zákon o sociálních službách. *Zakonyprolidi.cz* [online]. Praha: ÚZ, 2006 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Předpis č. 179/2006 Sb.: Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání). *Zakonyprolidi.cz* [online]. Praha: ÚZ, 2006 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-179>

Předpis č. 247/2014 Sb.: Zákon o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. *Zakonyprolidi.cz* [online]. Praha: ÚZ, 2014 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247>

SAK, Petr. Odcizování přírodě - důsledek či příčina krize člověka a společnosti. In: *Britské listy* [online]. 2006 [cit. 2016-02-23]. Dostupné z: <http://blisty.cz/art/28471.html>

Stav mediální gramotnosti v ČR [online]. Praha, 2011 [cit. 2016-02-23]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1387881156.pdf>.

Škola může zlepšit fyzickou zdatnost dětí. In: Učitelké noviny [online]. 2002 [cit. 2014-11-06]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3543&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7>

Špína dětem svědčí, potvrdili vědci. In: *Novinky.cz* [online]. Praha: BBC, 2009 [cit. 2016-02-23]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/veda-skoly/185097-spina-detem-svedci-potvrdili-vedci.html>

The Children (Secure Accommodation) Regulations. *Legislation.gov.uk* [online]. UK: Government UK, 1991 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.legislation.gov.uk/uksi/1991/1505/contents/made>

The Education (School Inspection) (Wales) Regulations. *Legislation.gov.uk* [online]. UK: Government UK, 2006 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.legislation.gov.uk/wsi/2006/1714/contents/made>

Výchovný ústav Kutná Hora. *VUKH.cz* [online]. 2014 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://www.vukh.cz/pokus/>

Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let [online]. 2011 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1387881156.pdf>

Young People with Emotional Issues [online]. 2003 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.forestschoools.com/case-studies/behavioral-issues/>

Youth crime in England and Wales. In: *Civitas.org.uk: Institute For The Study Of Civil Society* [online]. 2015 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://www.civitas.org.uk/crime/factsheet-youthoffending.pdf>

# **SEZNAM SCHÉMAT**

## **Schéma č. 1 Příprava rámcové studie**

## **SEZNAM TABULEK**

**Tabulka č . 1** – Přehled získaných dat

**Tabulka č . 2** - Přehled kódovaných výsledků

## **SEZNAM ZKRATEK**

**VÚ** – výchovný ústav

**SCH** – Secure children´s home (anglické školské zařízení obdobné českému výchovnému ústavu)

**MŠMT** – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

**UK** – Spojené království Velké Británie a Severního Irska (United state of Great Britain and Northern Ireland)

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha A** – Skautský zákon

**Příloha B** – Tazatelské otázky užívané v jednotlivých rozhovorech

**Příloha C** – Ukázka kódování rozhovoru

## **Příloha A**

### **Skautský zákon**

1. Skaut je pravdomluvný
2. Skaut je věrný a oddaný
3. Skaut je prospěšný a pomáhá jiným
4. Skaut je přítelem všech lidí dobré vůle a bratrem každého skauta
5. Skaut je zdvořilý
6. Skaut je ochráncem přírody a cenných výtvorů lidských
7. Skaut je poslušný rodičů, představených a vůdců
8. Skaut je veselý myslí
9. Skaut je hospodárny
10. Skaut je čistý v myšlenkách, slovech i skutcích

([skaut.cz/skautskyzakon](http://skaut.cz/skautskyzakon), [online] 2015)



## **Příloha B**

### **Tazatelské otázky užití v jednotlivých rozhovorech**

HVO: Jaké jsou postoje pracovníků výchovných ústavů k potenciální přeměně běžného výchovného ústavu ve výchovný ústav v lesním prostředí?

DVO1: Jak by se lišila reedukace v lesním prostředí od běžného výchovného ústavu?

- Čím je lesní prostředí odlišné od prostředí běžného ústavu?
- Jak by se mohla lišit výchova?
- Jak by se lišila organizace?
- Co by bylo třeba udělat pro přeměnu?

DVO2: Co chybí pedagogům, aby mohli působit ve VÚ v lese?

- Jaký máte vztah k lesnímu prostředí?
- Jaké máte kompetence k práci v lese?
- Jaké jsou vaše vlastní zkušenosti s výchovou v přírodním prostředí?
- Jaké znalosti a dovednosti potřebujete pro práci v lese?

DVO3: Jak by se reagovali na přeměnu VÚ zainteresované strany?

- Jak myslíte, že na přeměnu budou reagovat klienti? Co se u nich změní?
- Jak myslíte, že na přeměnu budou reagovat rodiče?
- Jak myslíte, že na přeměnu budou reagovat instituce úzce spojené s VÚ?

## Příloha C

### Ukázka kódování rozhovorů

T: Čím je pro vás lesní prostředí odlišné od běžného?

- Je izolované.
- Je v lese.
- Jsou tam prostě jiné podmínky k výchově dětí.
- Není to pro nás přirozené prostředí. *není to přirozené*

T: Tak tím mě přivádíte na druhou otázku a to, jak se tedy liší výchova v lesním prostředí?

- Zřejmě by byl v rámci pobytu větší podíl pobytu venku než uvnitř. *větší podíl venku*
- Bylo by složité pracovat s chlapci, protože spousta z nich by se bouřila. Když se vzeprou, nikdy je nepřesvědčíte, aby něco udělali podle vás. Když jim máme předávat naše normy chování, musí nás respektovat, bez toho to nejde.
- Také si myslím, že by se jim to nelíbilo a výchova by pak mohla být obtížnější.
- Ano, mohlo by to být neefektivní. *neefektivní*

T: A jak myslíte, že by se lišila organizace?

- Byl by problém s dopravou do škol. Zakládáme si na tom, že děti v co největší míře integrujeme a tak u nás v areálu nemáme žádnou školu, musí se do školy nějak dopravovat. *legislativa*
- Ano, také vychovatelé by se museli do lesa nějak dopravovat a nevím, zda by to všichni přijali, protože trávit 12ti hodinové směny ve dne v noci někde v lese. *legislativa*
- Nevím jak přesně je to u nás s legislativou, ale myslím si, že by byl problém s pěstováním těch plodin a chovem zvířat. *problém s pěstováním*
- Museli bychom mít asi menší výchovné skupiny a hodně přesně selektovat, kdo bude v jakém úseku. *ohledně výběru dětí*

T: Co by bylo tedy třeba udělat pro přeměnu?

- Myslím si, že by to nešlo napasovat na naše zákony. *odrazna práva dětí*
- Jo ta zvěř a ty rostliny, stejně tak nemůžete přece donutit děti pracovat.
- Asi udělat nějaký výběr, koho přesně tam umístit. Určitě to není pro všechny.
- Myslím si, že by bylo třeba souhlasu dětí. *pro děti je*
- No hlavně rodičů, když jsou jejich zákonnými zástupci. *souhlas rodičů*

T: Tak plynule se přesuneme k druhému oddílu otázek. Zeptám se vás, jaký vztah máte k lesnímu prostředí?