

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

Pedagogická fakulta

Ústav speciálně pedagogických studií

**Klára Hladká**

3. ročník, prezenční studium

Obor: Speciálně pedagogická andragogika

**Způsoby intervence v zařízeních pro výkon ústavní  
a ochranné výchovy**

Bakalářská práce

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

OLOMOUC 2014

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Způsoby intervence v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy" vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího bakalářské práce a za použití pramenů uvedených v seznamu literatury.

V Olomouci dne 24. 4. 2014

.....

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi, Ph. D za odborné vedení v průběhu zpracování bakalářské práce a za cenné rady, které mi v souvislosti s tímto vedením poskytoval.

# Obsah

Úvod .....	6
<b>Teoretická část .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Institucionální výchova .....</b>	<b>8</b>
1.1 Ústavní výchova .....	8
1.2 Ochranná výchova .....	9
1.3 Předběžné opatření .....	11
<b>2 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v resortu MŠMT .....</b>	<b>12</b>
2.1 Diagnostický ústav .....	12
2.2 Dětský domov .....	13
2.3 Dětský domov se školou .....	14
2.4 Výchovný ústav .....	15
<b>3 Psycholog v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy .....</b>	<b>17</b>
3.1 Okruhy činností psychologa .....	18
3.1.1 Psychoterapie .....	18
3.1.2 Psychodiagnostika .....	19
3.1.3 Psychologické poradenství .....	21
<b>4 Etoped v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy .....</b>	<b>23</b>
4.1 Osobnostní předpoklady a pedagogické vlastnosti etopeda .....	23
4.2 Obsah a charakter činnosti etopeda .....	24
4.2.1 Komplexní diagnostická zpráva .....	24
4.2.2 Reedukační činnost .....	24
4.2.3 Koordinace tvorby individuálního programu rozvoje osobnosti dítěte .....	25
<b>5 Vychovatel v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy .....</b>	<b>26</b>
5.1 Vychovatel jako organizátor procesu reedukace a resocializace .....	26
5.2 Kompetence a vlastnosti vychovatele .....	27
5.3 Zastoupení činností v práci vychovatele .....	28
<b>6 Intervence v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy .....</b>	<b>30</b>
6.1 Specifický výchovný proces .....	30

6.2	Metody převýchovné práce.....	30
6.3	Techniky resocializačního působení využívaných vychovateli.....	32
6.4	Etapy resocializačního procesu.....	32
6.5	Prostředky převýchovné práce.....	33
6.6	Metody a techniky využívané v každodenní výchovné práci.....	33
6.6.1	Přesvědčování jako metoda resocializační práce.....	33
6.6.2	Metoda pozitivních příkladů.....	34
6.6.3	Metody situační.....	35
6.6.4	Psychodrama jako metoda resocializačního působení.....	35
	<b>Empirická část</b> .....	<b>37</b>
<b>7</b>	<b>Metodologie výzkumu</b> .....	<b>38</b>
7.1	Cíle výzkumu a výzkumná otázka.....	38
7.2	Výzkumný soubor.....	40
7.3	Metoda sběru dat.....	41
7.4	Etika výzkumu.....	42
7.5	Příprava a průběh získávání dat.....	43
7.6	Fixace a zpracování dat.....	43
7.7	Metody analýzy dat.....	44
7.8	Analýza a interpretace dat.....	44
7.8.1	Etoped - stěžejní činnost.....	45
7.8.2	Psycholog - stěžejní činnost.....	48
7.8.3	Vychovatel - stěžejní činnost.....	51
	<b>Závěry výzkumu</b> .....	<b>56</b>
	<b>Diskuze</b> .....	<b>58</b>
	<b>Závěr</b> .....	<b>59</b>
	<b>Seznam bibliografických citací</b> .....	<b>60</b>
	<b>Seznam příloh</b> .....	<b>66</b>

## Úvod

V odborných kruzích široké veřejnosti se velmi frekventovaně hovoří o potřebě umístit děti a mládež ze školských zařízení pro výkon ústavní výchovy do některé z forem náhradní rodinné péče. Téměř ale nenajdeme zmínky o potřebě zkvalitnění metodiky práce právě v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. V současné době již všichni pedagogičtí pracovníci přicházející do styku s dětmi mají kvalitní odborné vzdělání nebo se po nich požaduje tuto kvalifikovanost získat v průběhu zaměstnání, také musí být psychicky způsobilí. Je ovšem otázka, zda pouze tato dvě kritéria mohou jedince předurčovat pro tak zodpovědnou činnost, jako je působení na mladého člověka, který mnohdy utrpěl mnoho traumat, s cílem jej resocializovat a dostatečně jej připravit na odchod ze zařízení. Společensky žádoucí chování se upevňuje ve struktuře osobnosti prostřednictvím nápodoby a vlastní zkušenosti. Proto je velmi nutné, aby daný odborník splňoval nejen odbornou a psychickou způsobilost, ale jeho charakter, niterní zájmy, motivace a jeho hobby, jež ovlivňují celou jeho osobnost, byly přínosné pro pozitivní a kvalitní práci s dětmi.

Cílem bakalářské práce je nastínit jakým způsobem odborníci pracují s dětmi, co považují za stěžejní při své práci a jaké charakterové vlastnosti odborníka předurčují k možnosti kladně působit na děti.

## **Teoretická část**

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je složena z šesti kapitol. První kapitola se zabývá institucionální výchovou, autorka v ní vymezuje ústavní, ochrannou výchovu a předběžné opatření. Následující kapitola zahrnuje oblast všech typů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Třetí kapitola rozčleňuje činnost psychologa v pomáhající profesi, který pracuje v institucionálních zařízeních, do tří kategorií. Čtvrtá kapitola pojednává o stěžejní činnosti etopeda se zaměřením na činnost v diagnostickém ústavu. Pátá kapitola vymezuje charakterové vlastnosti a povahové rysy, kterými by měl oplývat vychovatel jako organizátor resocializace a reedukace. Poslední kapitola vymezuje některé typy technik, metod a prostředků jako způsobů intervence využívaných v přímé výchovné činnosti.

# 1 Institucionální výchova

Synonymem slova instituce je ústav. Je však zavádějící označovat celý systém náhradní výchovné péče jako ústavní výchova.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) označuje systém náhradní výchovy jako institucionální výchovu, do které můžeme zařadit ústavní výchovu, ochrannou výchovu a péči o děti vyžadující okamžitou pomoc. Umisťování dětí do školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je realizováno na základě rozhodnutí soudu o předběžném opatření, o ústavní výchově a o ochranné výchově. V této kapitole autorka vymezuje ústavní, ochrannou výchovu a předběžné opatření.

## 1.1 Ústavní výchova

Ústavní výchova (dále jen ÚV) je institut rodinného práva. Je definována v § 971 - 975 zákona č. 89/2012 občanského zákoníku. Je to výchovné opatření nařizované soudem v občanskoprávním řízení. Orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) připravuje podklady a podává návrh na nařízení ústavní výchovy v případě, že jiná opatření nevedla k nápravě a nejsou k dispozici jiné způsoby řešení.<sup>1</sup> I přes to je soud povinen zkoumat, zda výchova nelze být zajištěna náhradní rodinnou péčí, tj. svěřením do péče jiné fyzické osoby (dále jen FO) než rodiče, do pěstounské péče, do osvojení či péči v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, neboť tyto formy mají vždy přednost.

Soud ÚV nařizuje až v případě, že výchova dítěte je vážně ohrožena či narušena, nemohou-li rodiče dítěte ze závažných důvodů výchovu zabezpečit, konkrétně zanikne-li rodina dítěte, rodinné prostředí je patologické atd., či jiná výchovná opatření nevedla k nápravě. Po právní moci rozhodnutí soudu o nařízení ústavní výchovy OSPOD sjednává dobu a místo přijetí dítěte do příslušného zařízení pro výkon ústavní výchovy. Vyzívá rodiče či jiné FO zajišťující výchovu dítěte, aby dítě ve stanoveném termínu předali zařízení. S jejich souhlasem může dítě do zařízení doprovodit sám OSPOD.

Poté si soud každých 6 měsíců žádá od příslušného OSPOD zprávu mimo jiné s vyjádřením dítěte, je-li toho schopno, a zákonných zástupců dítěte, zda stále trvají důvody pro nařízení ÚV, nebo zda není možné zajistit dítěti náhradní rodinnou péči.<sup>2</sup> Pominou-li její důvody nebo lze-li dítěti zajistit náhradní rodinnou péči, soud ústavní výchovu zruší. ÚV

---

<sup>1</sup>Slomek, 2010, s. 55

<sup>2</sup>Dvořák, 2007, s. 7-8



končí dovršením 18 let věku, výjimečně je možno rozhodnutím soudu ÚV prodloužit do 19 let, důvod je především dokončování profesní přípravy ve výchovných zařízeních.<sup>3</sup>

ÚV nemá trestní charakter, vykonává se dle věku dětí (3-18let) v zařízeních pro výkon ústavní výchovy spadajících do resortu zdravotnictví, školství, mládeže a tělovýchovy a práce a sociálních věcí. Ústavní výchova dětí od narození do jednoho roku se vykonává v kojeneckých ústavech a od jednoho do tří let v dětských domovech speciálně určených pro mladší děti. Obě zařízení spadají pod ministerstvo zdravotnictví. Děti starší tří let jsou svěřeny zařízením, která spadají do gesci ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se o tato zařízení: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Výkon ústavní výchovy dětí s tělesným nebo mentálním postižením je pak svěřen zařízením sociální péče v gesci ministerstva práce a sociálních věcí.<sup>4</sup>

## 1.2 Ochranná výchova

Ochranná výchova (dále jen OV) je definována v zákoně č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). *„Mládeží se dle tohoto zákona rozumí jednak děti, které v okamžik spáchání protiprávního jednání nedovršily 15. rok věku, a mladiství, kteří v okamžiku spáchání protiprávního jednání dovršily i 15. rok věku, ale nedosáhli 18. roku věku. Pokud se tohoto protiprávního jednání dopustí děti, pak toto jednání zákon označuje jako čin jinak trestný, a pokud se jednání v rozporu s trestním zákoníkem dopustí mladiství, potom toto jednání zákon označuje za provinění.“*<sup>5</sup>

OV je uložena rozhodnutím soudu v občanskoprávním řízení u dítěte od 12 do 15 let, které spáchalo čin, za který lze uložit i výjimečný trest. Odůvodňuje-li to povaha spáchaného činu jinak trestného a je-li to nezbytně nutné k zajištění řádné výchovy, dítěti může být v tomto případě i méně než 12 let. Dále se ukládá OV v trestním řízení u mladistvého od 15 do 18 let, jestliže ochranná výchova splní lépe svůj účel než trest odnětí svobody.

Soud pro mládež může mladistvému ochrannou výchovu uložit v zákonem jasně kodifikovaných případech: *„O výchovu mladistvého není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, v níž žije. Dosavadní*

---

<sup>3</sup>Slomek, 2010, s. 55

<sup>4</sup>Dvořák, 2007, s. 7-8

<sup>5</sup>Škurek, 2012, s. 60

*výchova mladistvého byla zanedbána. Prostředí, v němž mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy, a nepostačuje uložení ústavní výchovy podle zákona o rodině.*<sup>6</sup>

Slomek uvádí jako důvody pro uložení OV výrazné antisociální dimenze projevů a negativní způsoby jednání, dále činy, které by byly u dospělého kvalifikovány jako trestné.<sup>7</sup>

OV lze uložit pouze tehdy, když nemají naději úspěchu méně intenzivní prostředky výchovy. Mladistvý je po nařízení soudu uložení ochranné výchovy zařazen do kolektivní výchovy s přísnějším režimem, což je velmi hluboký zásah do práv mladistvého.

Dle Šamála je účelem OV umožnit jednotlivci takový rozvoj, aby se mohl stát řádným občanem a zároveň omezit možnost vzniku dalších pro společnost nebezpečných následků nevhodné a zanedbané výchovy.<sup>8</sup>

Jelínek a Melicharová definují cílem OV především prevenci, tedy odstranění a snížení nebezpečí dalšího porušení nebo ohrožení zájmů chráněných trestním zákonem, a také izolaci jedince.<sup>9</sup> Zelená, Klégrová vidí v uložení OV také preventivní účel, aby se dítě či mladistvý od společnosti izoloval a napravil.<sup>10</sup>

OV trvá nejdéle do dovršení plnoletosti dítěte, nebo po dobu, po kterou určil soud. Výjimečně může být tato výchova prodloužena do 19. roku života, vyžaduje-li to zájem dítěte, stejně jako u ÚV je důvodem nejčastěji dokončení profesní přípravy.<sup>11</sup> Na návrh státního zástupce příslušného OSPOD, probačního úředníka či výchovného zařízení může soud pro mládež v příslušném obvodu rozhodnout o prodloužení OV.<sup>12</sup>

Soud může ochrannou výchovu přeměnit v ústavní, nebo může rozhodnout o podmíněném umístění mladistvého mimo výchovné zařízení přitom může uložit dohled probačního úředníka nebo jiné výchovné opatření v případě, že převýchova mladistvého pokročila do té míry, že lze očekávat, že i bez omezení, kterým je podroben během výkonu ochranné výchovy, se bude řádně chovat a pracovat, ačkoliv dosud nepominuly všechny důvody, pro něž byla ochranná výchova uložena. Avšak soud pro mládež může zrušit podmíněné propuštění mimo výchovné zařízení i přeměnit ústavní výchovu zpět v ochrannou, nesplní-li mladistvý očekávání, že i bez omezení, jimž byl podroben ve výchovném zařízení, kde vykonával ochrannou výchovu, se bude řádně chovat.<sup>13</sup>

<sup>6</sup> Zákon č. 218/2003 o soudnictví ve věcech mládeže, ve znění pozdějších předpisů, § 22-23

<sup>7</sup> Slomek, 2010, s. 55

<sup>8</sup> Šamál a kol, 2011, s. 236-237

<sup>9</sup> Jelínek, Melicharová, 2004, s. 41

<sup>10</sup> Zelená, Klégrová, 2006, str. 14

<sup>11</sup> Slomek, 2010, s. 55

<sup>12</sup> Pavlovský, 2012, s. 116

<sup>13</sup> Zákon č. 218/2003 o soudnictví ve věcech mládeže, ve znění pozdějších předpisů, § 23

Pokud není možné, aby byla ochranná výchova vykonána ihned, soud pro mládež nařídí prozatímní dohled probačního úředníka.<sup>14</sup>OV se vykonává ve školských zařízeních, v diagnostickém ústavu, dětském domově se školou a výchovném ústavu.<sup>15</sup>

Umístování dětí do školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je realizováno na základě: soudního rozhodnutí o předběžném opatření dle občanského soudního řádu, soudního rozhodnutí o ústavní výchově a soudního rozhodnutí o ochranné výchově dle občanského zákoníku.

### **1.3 Předběžné opatření**

Předběžné opatření vydává soud na návrh OSPOD v případě nebezpečí z prodlení, či při řešení nečekané akutní situace dítěte, tzn., ocitne-li se bez jakékoliv péče, je-li ohrožen život či je vážně ohrožen či narušen jeho další vývoj<sup>16</sup>s cílem umístit dítě na nezbytně dlouhou dobu do vhodného prostředí, které je v usnesení označeno. Vhodné prostředí je výchovné prostředí u osoby nebo zařízení způsobilého zajistit nezletilému dítěti řádnou péči s ohledem na jeho fyzický a duševní stav, jakož i rozumovou vyspělost, a umožnit realizaci případných jiných opatření stanovených předběžným opatřením. Předběžné opatření trvá po dobu jednoho měsíce od jeho vykonatelnosti a může být opakovaně prodlouženo o jeden měsíc. Celková doba trvání nesmí přesáhnout šest měsíců.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Tamtéž

<sup>15</sup> Zákon č. 109/2002 o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních § 2

<sup>16</sup> Slomek, 2010, s. 55

<sup>17</sup> Zeman, 2009, s. 14

## 2 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v resortu MŠMT

V této kapitole autorka vymezuje školská zařízení pro výkon ÚV a OV, tedy diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav.

### 2.1 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav (dále jen DÚ) je vstupním zařízením, které přijímá děti s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, a děti, u nichž bylo nařízeno předběžné opatření.<sup>18</sup> Případně děti, které přicházejí dobrovolně. Při dobrovolném pobytu se předpokládá dohoda mezi rodiči (zákonnými zástupci) dítěte, vedoucím ústavu a dítětem, které má do ústavu nastoupit. Avšak většina dětí do ústavu přichází na základě rozhodnutí soudu, proto jsou dobrovolné pobyty velmi málo využívány.<sup>19</sup>

DÚ se dělí na dva základní druhy podle věku dětí, které jsou do nich umísťovány. Diagnostické ústavy pro děti přijímají děti od tří let po dobu ukončení povinné školní docházky. Druhým typem jsou DÚ pro mládež, které jsou zřízeny pro mladistvé po ukončení povinné školní docházky od patnácti do osmnácti let.<sup>20</sup>

Režim DÚ a mimoškolní výchovná činnost jsou strukturované tak, aby v maximální možné míře simulovaly situace v běžném životě v rodině, proto obsahují pracovní, zájmové, rekreační a sportovní činnosti. Jádrem týmu pracovníků v diagnostickém ústavu tvoří: třídní učitel, dva kmenoví vychovatelé, etoped, psycholog a sociální pracovník. Tito pracovníci se podílí na vypracování komplexní zprávy, která se skládá ze zdravotního, sociálního, psychologického a didaktického vyšetření.<sup>21</sup>

Diagnostický ústav plní podle potřeb dítěte:

- Úkoly diagnostické, které spočívají ve vyšetření úrovně dítěte formou pedagogických a psychologických činností. Dále úkoly vzdělávací, v rámci nichž se zjišťuje úroveň dosažených znalostí a dovedností.

<sup>18</sup>Zákon č. 109/2002 o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních § 5

<sup>19</sup>Matoušek, Kroftová, 2009, s. 168

<sup>20</sup>Tamtéž

<sup>21</sup>Spousta, 1995, s. 7-9

- Úkoly terapeutické, které směřují k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování dítěte. Úkoly výchovné a sociální vztahující se k osobnosti dítěte.
- Úkoly organizační, které se změnilы účinností zákona od 1.1. 2014, související s umístováním dětí do zařízení. Diagnostický ústav spolupracuje s orgánem sociálně-právní ochrany dětí při přípravě jeho návrhu na nařízení předběžného opatření, které bude vykonáváno v diagnostickém ústavu a při přípravě vyjádření pro soud ohledně určení zařízení pro výkon ústavní výchovy, do kterého má být dítě s nařízenou ústavní výchovou umístěno.
- V neposlední řadě úkoly koordinační směřující k prohloubení a sjednocení odborných postupů ostatních zařízení v rámci územního obvodu diagnostického ústavu.<sup>22</sup>

Na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení DÚ umísťuje děti s uloženou ochrannou výchovou do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů.<sup>23</sup>

## 2.2 Dětský domov

Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) podává návrh soudu na nařízení ústavní výchovy, na základě kterého je dítě umístěno do dětského domova (dále jen DD). Ústavní výchovu soud nařizuje v případě, že je výchova dítěte vážně ohrožena nebo narušena, nebo rodiče (osoby odpovědné za výchovu) dítěte ji ze závažných důvodů nemohou nebo nechtějí zabezpečit.<sup>24</sup>

Mezi příčiny umístění dítěte do zařízení ústavní péče patří např. trestná činnost rodičů, zneužívání a týrání dětí, ale také nepříznivá sociální situace rodiny.<sup>25</sup>

Odebrání dítěte z rodiny představuje závažný zásah do života, který není v některých případech zcela nutný. Nedostatečné majetkové poměry tedy nejsou oprávněným důvodem.<sup>26</sup>

Do DD jsou umístěny děti od 3 let bez závažných poruch chování a nezletilé matky se svými dětmi. Je možné zařazení i dětí se zdravotním postižením s ohledem na druh a stupeň postižení.<sup>27</sup>

<sup>22</sup> Zákon č. 109/2002 o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních § 5

<sup>23</sup> Tamtéž

<sup>24</sup> Krausová, Novotná 2006

<sup>25</sup> Svobodová, 2002, s. 17

<sup>26</sup> Bittner, 2007, s. 30

V DD je základní organizační jednotka koedukovaná rodinná skupina, ve které jsou zařazeny děti různého věku i pohlaví. Přihlíží se na mentální a zdravotní úroveň a sourozenecké vztahy, proto se sourozenci často zařazují do 1 skupiny. V DD lze zřídit 2 a maximálně 6 takových skupin po 6-8 dětech.

DD plní výchovné, vzdělávací a sociální úkoly.<sup>28</sup>

Podmínky v dětském domově by měly podporovat sebedůvěru dítěte, rozvíjet citovou stránku osobnosti s ohledem na věk a individuální potřeby dítěte s cílem pozdějšího úspěšného začlenění do společnosti. Denní režim je proto co nejvíce přizpůsoben zvyklostem rodiny a děti se vzdělávají ve školách mimo domov.<sup>29</sup>

Pobyt dítěte v DD končí dosažením zletilosti, nebo v případě prodloužení ústavní výchovy dovršením 19. roku. V případě přípravy na budoucí povolání dítěte je dle dohody pobyt prodloužen maximálně do 26 let.<sup>30</sup> Ne všichni mladiství zůstávají v DD dlouhodobě, některým jsou nalezeni náhradní, adoptivní rodiče či pěstouni.

## 2.3 Dětský domov se školou

Do dětského domova se školou (dále jen DDS) jsou umístovány děti s diagnostikovanou závažnou poruchou chování, nebo děti vyžadující výchovně léčebnou péči pro svou přechodnou či trvalou duševní poruchu, kterým byla nařízena ústavní výchova.

Dále děti s uloženou ochrannou výchovou, jsou-li nezletilými matkami s diagnostikovou poruchou chování, nebo vyžadující pro svou přechodnou či trvalou duševní poruchu výchovně léčebnou péči a jejich děti, které nemohou být vzdělávány ve škole, jež není součástí dětského domova se školou.

Tyto cílové skupiny musí být umístěny zvlášť, nebo lze v jednom DDS zřídit oddělené rodinné skupiny specificky rozdělené pro každou skupinu. Výjimky o přeřazení dítěte do jiné skupiny musí udělit ministerstvo.

Základní organizační jednotka je rodinná skupina po 5-8 dětech. V zařízení může být zřízeno maximálně 2-6 takových skupin. Cílem pobytu v DDS je náhradní rodinná výchova,

---

<sup>27</sup> Vyhláška č. 244/2011, kterou se upravují podrobnosti výkonu ÚV a OV ve školských zařízeních

<sup>28</sup> Zákon č. 109/2002 o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních § 12

<sup>29</sup> Kovařík, 2004

<sup>30</sup> Zákon č. 109/2002 o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních § 12

reedukace dítěte a následná úspěšná integrace do společnosti, k čemuž mnohdy přispívají startovací byty zřízené k DDS. Stejně je zajištění povinné školní docházky.<sup>31</sup>

## 2.4 Výchovný ústav

Do výchovného ústavu dále jen (VÚ) jsou přijímány mladiství starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova, nebo uložena ochranná výchova. Jak již bylo řečeno, mohou zde být po ukončení základní školy přeřazeny děti z dětského domova se školou, které by nemohly být vzdělávány na střední škole mimo zařízení či ještě nenalezly profesní uplatnění.

Může zde být umístěno i dítě starší 12 let v případě, že má uloženou ochrannou výchovu a nemůže být umístěno v dětském domově se školou z důvodu jeho projevujících se závažných poruch chování či porušování zákonných norem takovým způsobem, za které by mohl být dospělému uložen i výjimečný trest.

Výjimečně, v případech zvláště závažných poruch chování, lze do výchovného ústavu umístit i dítě s nařízenou ústavní výchovou starší 12 let.

Ve vztahu k dětem VÚ plní zejména úkoly: výchovné, vzdělávací a sociální.<sup>32</sup> Cílem je dosáhnout pozitivních změn v osobnosti svěřence se sociálně patologickým chováním, reedukačními, obecnými, ale i alternativními výchovnými metodami.

Stejně při této dlouhodobé péči je příprava na budoucí profesi. Výukové programy mohou mít 3 podoby:

- kurzy a praktická školení,
- odborná učiliště,
- střední odborná učiliště.

Svěřenci jsou rozděleni do výchovných skupin dle počtu získaných bodů z hodnocení v určitém časovém úseku. Může zde být zřízena i samostatná skupina, která bydlí mimo hlavní budovu např. ve cvičném bytě. Děti poté dochází do zařízení pouze na výukové programy a pod kontrolou ze strany pracovníků zařízení jsou už jen nepravidelně a namátkově.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Tamtéž, § 13

<sup>32</sup> Tamtéž § 14

<sup>33</sup> Matoušek, Kroftová, 2003, s. 160

Základní organizační jednotkou je výchovná skupina, v jedné výchovné skupině může být maximální počet dětí 8 a nejméně 5. V jedné budově lze zřídit nejvíce 6 takových skupin.

*„VÚ se zřizují odděleně pro děti:*

- *s nařízenou ústavní výchovou,*
- *s uloženou ochrannou výchovou,*
- *které jsou nezletilými matkami a pro jejich děti nebo,*
- *které vyžadují výchovně léčebnou péči,*

*popřípadě se pro tyto děti zřizují oddělené výchovné skupiny. Výjimky o přeřazení může udělit ministerstvo."*

Pobyt zde končí stejným způsobem jako u předchozích zařízení dosažením zletilosti. V případě prodloužení v 19 letech či v případě soustavné přípravy na budoucí povolání ve 26 letech.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Zákon č. 109/2002 o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních § 14



### 3 Psycholog v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

V této kapitole autorka stručně vymezuje osobnost psychologa v pomáhající profesi, jeho kompetence a okruh činností, tedy psychoterapii, psychodiagnostiku a psychologické poradenství, jak je vymezuje odborná literatura. Nutně se dotkne charakteristiky některých psychodiagnostických technik a psychoterapeutických přístupů, v nichž spatřuje možné souvislosti s problematikou svého výzkumu.

Psycholog si musí získat důvěru dítěte, navodit u něj pocit bezpečí a naučit ho náhledu na svou situaci z nového hlediska, neboť děti, s nimiž psycholog pracuje, jsou často traumatizované a vykazují známky rizikového chování a rizikových vztahů. Zvláštní skupinu tvoří děti vykazující znaky citové deprivace či subdeprivace. Z důvodu udržení profesionální pozice je nezbytné tyto projevy rozpoznat.<sup>35</sup>

Náplní práce psychologa je provést vstupní, průběžné a závěrečné psychologické vyšetření, které je podkladem pro stanovení optimálních metod a forem práce. Podílení se na tvorbě individuálního plánu rozvoje osobnosti. Aplikování individuálních forem intervence, úzká spolupráce se všemi pedagogickými pracovníky daného zařízení, pracovníky OSPOD a širší odbornou veřejností, účast na všech poradách v zařízení.<sup>36</sup>

Aplikuje poznatky psychologie, provádí psychologická vyšetření dle standardních metod a pokynů. Zajišťuje psychodiagnostiku, poskytuje poradenské a psychoterapeutické služby, edukativní a psychologické poradenství. Dále komplexní, výchovné, vzdělávací, diagnostické a preventivní činnosti zaměřené na celkový rozvoj osobnosti a na socializaci, resocializaci a reedukaci včetně navrhování cílených opatření k optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu.

Poskytuje neodkladnou péči v případě akutních psychických krizí a traumat, tedy krizovou intervenci v náročných životních situacích dětí. Psychologická vyšetření poskytuje individuálně i skupinově.<sup>37</sup> Nejčastějšími tématy skupinových setkání jsou: slovní a fyzická agrese mezi dětmi, projevy šikany, vztahové problémy mezi dětmi a dospělými obecně, obavy z budoucnosti, mezilidské vztahy a nácvik sociálních dovedností.<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> Hutyrová, Spěváček, kapitola 3

<sup>36</sup> Matušinec, 2011, s. 13

<sup>37</sup> Pracovní náplň psychologa v dětském domově viz příloha č. 1

<sup>38</sup> Hutyrová, Spěváček, kapitola 3

## 3.1 Okruhy činností psychologa

V této podkapitole autorka vymezuje konkrétněji jednotlivé okruhy činnosti psychologa, neboť jsou podstatné pro ucelené pojetí problematiky jejího výzkumu.

Kompetence psychologa lze rozdělit na činnosti psychodiagnostického charakteru, které vedou k rozpoznání rysů osobnosti jedince zahrnující např. vlastnosti, postoje, chování. Tuto činnost psycholog provádí psychodiagnostickými metodami, činnosti poradenské poskytující klientovi komplexní náhled na jeho situaci a podporu v jeho rozhodnutí. V neposlední řadě psychoterapeutické činnosti využívající formy psychoanalýzy, psychorelaxačního a autogenního tréninku, dále můžeme zmínit skupinové terapie a výcvik asertivního chování.<sup>39</sup>Nyní jednotlivé okruhy činností autorka více rozvede.

### 3.1.1 Psychoterapie

Je to zvláštní druh psychologické intervence, vědomá, cílená a strukturovaná interakce mezi terapeutem a pacientem. Cílem je usnadnit navození žádoucích změn, či tyto změny přímo vyvolat, a tím podporovat uzdravení či znesnadnění vzniku a rozvoji určité poruchy zdraví. Psychoterapie působí na duševní život, chování člověka, jeho meziosobní vztahy i tělesné procesy. Psychoterapii může provádět pouze kvalifikovaný psychoterapeut, který prošel dlouhodobým sebezkušenostním výcvikem a praxí pod supervizí, v některé z psychoterapeutických škol.<sup>40</sup> Existuje mnoho směrů v psychoterapii např. hlubinné směry, systemické směry, kognitivně-behaviorální směry, humanistické směry. Nyní autorka představuje zástupce hlubinného směru - gestalt terapii a zástupce kognitivně behaviorálního směru - kognitivně behaviorální terapii, neboť tyto dva přístupy využívají při své práci probandi autorčina výzkumu.

#### Gestalt terapie

Zaměřuje se na terapeutický proces. Tento přístup nepopisuje pouze určitý terapeutický postup, je to spíše konceptuální rámec, který můžeme užívat i v oblastech mimo psychoterapii. Spojujícím rysem mezi různými podobami gestalt přístupu je zásadní důraz kladený na uvědomění a kontakt. Hlavní úkol terapeuta je nabídnout svému klientovi takové prostředí, kde rozšiřuje uvědomování si svých pocitů, myšlenek, tělesných i smyslových vjemů, způsobů chování, názorů i vzpomínek.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup>occupations guide.cz

<sup>40</sup>Vymětal, 2004, s.20

<sup>41</sup>Vybíral, Roubal, 2010, s. 164

Kognitivně behaviorální terapie (dále jen KBT)

Základním prvkem KBT terapie je spolupráce s klientem, který je rovnocenným partnerem terapeuta. Tento směr klade důraz na používání vědeckých postupů a zkoumání terapeutické efektivity. Dle teorie KBT jsou příčinou psychických obtíží chybné vzorce chování, v kognitivním zpracování, v emocionálních a tělesných reakcích. Záměrem KBT je pomoci klientovi, aby se naučil novým způsobům, jak své problémy řešit. Klient společně s terapeutem analyzuje a hodnotí své reakce na určité situace a vytváří plán, jak je změnit, aby přinášely více spokojenosti.<sup>42</sup>

### 3.1.2 Psychodiagnostika

Psychodiagnostika teoreticky vychází z obecné psychologie a psychologie osobnosti, navazuje na diferenciální psychologii, která je zaměřená na individuální rozdíly a jedinečný svéráz. Využívá poznatky psychopatologie tam, kde psychické procesy či projevy osobnosti přesahují rámec zdravého duševního života. Snaží se zjistit a měřit duševní vlastnosti a stavy, případně další charakteristiky jedince v rámci normy i patologického obrazu, snaží se postihnout obecně platné stránky psychických vlastností a procesů. Aplikací matematicko-statistických metod usiluje o měření a kvalifikování psychických jevů.

Psychodiagnostické metody můžeme rozdělit na klinické a testové. Mezi klinické metody můžeme zařadit pozorování, anamnézu, rozhovor, analýzu výkonů a výtvorů. Mezi testové metody patří výkonové testy, testy projekční a dotazníky.<sup>43</sup>

Šnýdrová rozčleňuje psychodiagnostické metody také na a) klinické a b) testovací, ale na rozdíl od Pavlovského klasifikuje ad b) testovací metody jiným způsobem, tedy na testy výkonnostní a testy osobnosti.

Testy výkonnostní zkoumají poznávací aspekty osobnosti, inteligenci a schopnosti. Dále je můžeme členit na testy inteligence, testy schopnosti, testy znalosti. Testy osobnosti zkoumají zájmy, povahu, city. Dále je dělíme na dotazníky a hodnotící škály, objektivní testy osobnosti a projekční techniky.<sup>44</sup>

Vzhledem k obsáhlé problematice nyní zmíním pouze ty testovací metody, které nejčastěji využívá psycholog v DÚ, viz příloha č. 1.

---

<sup>42</sup> Vybíral, Roubal, 2010, s. 195

<sup>43</sup> Pavlovský, 2009, s. 191

<sup>44</sup> Šnýdrová, 2008, s. 119

### Wechslerova inteligenční škála pro děti ( WISC III)

Zaměřuje se na posouzení celkové úrovně rozumových schopností dětí, ale slouží nejen pro diagnostiku různých aspektů intelektuálního výkonu (verbální, neverbální, celkové IQ). Poskytuje také orientační informace o dynamických změnách osobnostní struktury.<sup>45</sup>

Diagnostika je založena na verbální a performační škále, která obsahují tyto subtesty: Verbální škála, která je zaměřená na vědomosti, podobnosti, počty, slovník, porozumění, opakování čísel. Performační škála zahrnuje doplňování obrázků, kódování, řazení obrázků, kostky, skládky, bludiště, skládání, hledání symbolů.<sup>46</sup> Např. u subtestu wechslerovy škály- Skládání - jedinec sestavuje určité smysluplné útvary, např. panáka, ruku z dřevěných či plastových částí. Tato úloha měří především úroveň konkrétního myšlení, i když klade konkrétní nároky také na názorné myšlení.<sup>47</sup>

### Vídeňský maticový test inteligence (VMT)

Tvoří ho 24 úloh dle vzrůstající obtížnosti. Každá úloha obsahuje matici obrázků  $3 \times 3$  s chybějícím obrázkem ve třetí řadě. Úkolem jedince je vybrat jedno z nabízených osmi řešení a doplnit tak matici. Podstatou řešení je objevení pravidla, které určuje vztah mezi obrázky v každé řadě. Je určen ke zjišťování úrovně neverbální inteligence adolescentů a dospělé populace. Spolehlivě odhaduje intelektovou úroveň. Je možné jej administrovat individuálně i skupinově.<sup>48</sup>

### Ravenovy barevné progresivní matice (CPM)

Je to neverbální jednodimenzionální test inteligence. Proband řeší problémy prezentované v abstraktních obrazcích. Při řešení testových úloh se aktivuje percepce, myšlení, pozornost. Slouží k hrubé orientaci v rámci kognitivních schopností dítěte. Je vytvořený v různých úpravách od nejjednodušších barevných matic až po formu pro nadprůměrně nadané jedince.<sup>49</sup>

### Osobnostní dotazník pro děti (B-JEPI)

Test je zaměřený na 4 okruhy - extraverzi, psychotismus, neurotismus a sklon k odpovídání sociálně žádoucím způsobem. Je to nejpoužívanější nástroj v psychologické diagnostice dětí. Obsahuje 78 položek.<sup>50</sup>

---

<sup>45</sup>Cakirpaloglu, 2012, s. 234

<sup>46</sup>Kociánová, 2010, s. 114

<sup>47</sup>Plháková, 1999, s. 32

<sup>48</sup>Stančák, 1996, s. 225

<sup>49</sup>Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 313

<sup>50</sup>psychodiagnostika-sro.cz

#### Dětský osobnostní dotazník (CPQ)

Měří 14 faktorů osobnosti, které byly zjištěny v nejrůznějších experimentech. Dítě vybírá 1 z předtištěných odpovědí na zkoumanou otázku.<sup>51</sup>

#### Dotazník rodičovského jednání a postojů pro adolescenty (ADOR)

Jedná se o dotazník, ve kterém děti staršího školního věku hodnotí chování svých rodičů - zvláště otce a matky navzájem. Test umožňuje získat informace o tom, jak dítě vnímá výchovné postoje a výchovné chování svých rodičů vůči sobě.

#### Test stromu

Test stromu je kresebně projektivní výrazová technika. Využívá se pro orientační zjištění emocionální zralosti, dále poruch v emocionálních a sociálních oblastech. Vyhodnocuje se 59 znaků.<sup>52</sup>

#### Kresba postavy

Tato metoda umožňuje diagnostiku mentálních a osobnostních charakteristik dítěte. Test je cenou výpovědí o duševním stavu dítěte ve třech rovinách různého stupně komplexnosti. Odráží úroveň dílčích schopností zrakového vnímání, představivosti, paměti, jemné motoriky a senzomotoriky a integrace těchto funkcí. Kresba odráží dosaženou úroveň rozumových schopností dítěte. Do kresby se promítají některé osobnostní charakteristiky dítěte.<sup>53</sup>

#### Test ruky

Používá do jisté míry strukturované podněty - zobrazení lidských rukou v poměrně neurčitých nejednoznačných pozicích. Tento test zrcadlí bezprostřední psychický stav, zachycuje agresivní tendence k sebeprosazení či naopak sklon k pasivitě a hypoaktivitě, náznaky motorické utlumenosti jako charakteristiku osobnosti či dlouhodoběji probíhající proces.<sup>54</sup>

### 3.1.3 Psychologické poradenství

Psychologické poradenství poskytuje příležitost pro zorientování se v problému, má krátkodobý charakter. Účelem je zmapovat klientovy situace, jejich kontext. Nepřináší

---

<sup>51</sup>Tamtéž

<sup>52</sup>Stančák, 1996, s. 225

<sup>53</sup>psychodiagnostika-sro.cz

<sup>54</sup>Gabriel, 2008, s. 119

osobnostní změnu, poskytuje příležitost podívat se na sebe i na svůj problém z určitého nadhledu. Cílem je získání nového pohledu na sebe i na druhé.<sup>55</sup>

Psychologické poradenství v sobě zahrnuje i krizovou intervenci. Tu Brown, Pullen a Skott definují jako: „*Tahy, selektivně užívané při práci s lidmi, kteří nejsou nemocní, nýbrž se ocitnou v krizi.*“ Je to činnost poskytující okamžitou a nezbytnou pomoc, má preventivní charakter. Specifickými znaky krizové intervence jsou: okamžitá pomoc, redukce ohrožení, intenzivní kontakt a individuální přístup. Krize by neměla být považována za něco abnormálního. Mnohdy je postačující pouze jediné setkání klienta s krizovým interventem a není tedy nezbytné, aby navazovala dlouhodobější psychoterapeutická pomoc.<sup>56</sup>

Dle Vodáčkové je však kontinuální přeměna v další odbornou poradenskou či terapeutickou práci vhodná. Cílem je podmítnout klientovy schopnosti pro vyřešení krizové situace v maximální možné míře svým vlastním přičiněním.<sup>57</sup>

V momentě, kdy klient dokáže na svou situaci nahlédnout, sám ji prožívat a je schopný hledat za odbornou pomocí své řešení, tehdy dobrá krizová intervence končí.<sup>58</sup>

V některých oblastech spolu psychoterapie a poradenství splývá, avšak existují rozdíly, které definuje Vybíral, Roubal: psychoterapie je zaměřená na člověka, dopomáhá jedinci objevit důvody, proč se myslí, cítí se a jedná tak, že je s tím sám nespokojen. Psychoterapie je otevřená mnohým teoriím a přístupům v různých kombinacích. Naopak poradenství je zaměřeno na konkrétní problém, poskytuje lidem informace, rady i návody. Je speciálně zaměřené na různé oblasti např., na školská poradenská pracoviště.<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> [hodos.cz/psychologické poradenství](http://hodos.cz/psychologické_poradenství)

<sup>56</sup> Špatenková, 2011, s. 15

<sup>57</sup> Vodáčková in Růžička, 2013, s. 18

<sup>58</sup> Špatenková, 2011, s. 15

<sup>59</sup> Vybíral, Roubal, 2010, 67-68

## **4 Etoped v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy**

V této kapitole autorka vymezuje osobnostní předpoklady a vlastnosti, kterými by měl správný etoped oplývat. Dále jeho stěžejní práci.

### **4.1 Osobnostní předpoklady a pedagogické vlastnosti etopeda**

Etoped v diagnostických ústavech a výchovných ústavech má zcela specifickou funkci speciálněpedagogického diagnostika. Tato funkce je charakteristická jednoznačným neautoritativním postojem k dítěti, maximální možnou a únosnou tolerancí a důsledným psychoterapeutickým přístupem. Pro úspěšné vedení reedukačního procesu by měl být vybaven celou škálou vlastností, včetně odborného vzdělání.<sup>60</sup>

Základní podmínky pro úspěšnou reedukační a terapeutickou práci etopeda jsou tyto osobnostní předpoklady a pedagogické vlastnosti:

- psychická a fyzická odolnost, flexibilita,
- pevná vůle,
- autoregulační schopnost ovládat sám sebe,
- rozvaha, uvážlivost,
- schopnost empatie,
- rozvaha při rozhodování ve stresových situacích,
- perfektní zvládnutí verbálních a nonverbálních prostředků komunikace,
- pedagogický optimismus,
- úcta a důvěra ve schopnosti svěřence,
- pedagogický takt,
- citový vztah k převychovávanému,
- schopnost akceptace, tolerance, trpělivosti.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Spousta, 1995, s. 19

<sup>61</sup> Spousta, 1995, s. 20

Etoped se svěřenci navazuje intenzivní vztah. Požaduje po nich akceptaci svých požadavků, na oplátku on sám své svěřence akceptuje. Jejich vztah je vždy založený na důvěře.<sup>62</sup>

## 4.2 Obsah a charakter činnosti etopeda

*„Bez resocializace dítěte, tedy jeho vnitřního subjektivně pociťovaného vyrovnání se a sblížení se s okolím a navázání žádoucích sociálních kontaktů, není možné provést plnohodnotný reedukační proces.“* Celý tento složitý resocializační proces by měl být ve všech svých vývojových fázích zachycen a analyzován ve výstupní speciálně pedagogické diagnóze<sup>63</sup> jejímž výstupem je komplexní diagnostická zpráva.

### 4.2.1 Komplexní diagnostická zpráva

Hlavní náplň práce etopeda je tuto zprávu vypracovat z dílčích speciálněpedagogických zpráv a poznatků z pravidelných porad se všemi členy multidisciplinárního týmu konkrétního zařízení, a to psychologa, učitele ve škole zřízené jako součást diagnostického ústavu, vychovatele, sociálního pracovníka.

Zpráva obsahuje jméno, příjmení, datum a místo narození dítěte, místo trvalého pobytu, informace o jeho zdravotním stavu. Dále popis sociální anamnézy a doporučení zpracovaná na základě výsledků psychologického vyšetření a výsledků výchovně vzdělávacích činností. Dále obsahuje hodnocení schopností adaptace dítěte, jeho sebevědomí a schopnosti sebehodnocení, vztahu dítěte k rodině a blízkým osobám, k vrstevníkům, autoritám a k ostatním dětem. Informace o společenských a pracovních návycích, o dovednostech a znalostech, o jeho chování ve škole, postavení ve skupině, zvláštěnostech, o chování v zátěžových situacích, při zvládání konfliktů a o jeho zájmech.<sup>64</sup>

### 4.2.2 Reedukační činnost

Dále provádí reedukační činnost s využitím např. psychoterapeutických metod zaměřených na prevenci psychopatologických jevů. Pro efektivní reedukaci a získání diagnostických dat musí etoped respektovat individuální zvláštěnosti, schopnost soustředění, únavu dítěte. Nikdy nenaléhat na rychlé dokončení úkolu, vést vždy klidný dialog, vyloučit

---

<sup>62</sup> Tamtéž

<sup>63</sup> Spousta, 1995, s. 14

<sup>64</sup> Vyhláška č. 244/2011, kterou se upravují podrobnosti výkonu ÚV a OV ve školských zařízeních § 4



donucování a tresty, které pouze znesnadňují soustředění pozornosti. Veškeré úsilí a snahu dítěte musí etoped ocenit a pochválit<sup>65</sup>

### **4.2.3 Koordinace tvorby individuálního programu rozvoje osobnosti dítěte**

*„Stěžejní části programu rozvoje osobnosti jsou: výtah anamnestických údajů, seznam medikace (je-li předepsán), poznatky o dítěti a jeho projevech - prvních 14 dní se zapisují každý den, dále pak podle potřeby, záznamy o kontaktech s osobami blízkými, reakce na tento kontakt (agresivní, strání se, je smutný, veselý atd.), poznámky etopeda, psychologa, učitelů, pobyty u rodičů, vycházky, návštěvy, útěky, nemoc, úraz, cenné věci uležené u vychovatelů, odměny, prohrašky, kapesné, další poznatky dle potřeby.“<sup>66</sup>*

---

<sup>65</sup> Spousta, 1995, s 64-65

<sup>66</sup> Hutyrová, Spěváček, kapitola 3

## 5 Vychovatel v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

V této kapitole se autorka bude zabývat prací vychovatele jako organizátora reedukace a resocializace. Dále vymezí jeho vlastnosti, schopnosti a stěžejní činnost.

### 5.1 Vychovatel jako organizátor procesu reedukace a resocializace

Pro pochopení této kapitoly je nutné stručně vymezit výchovu. Výchova směřuje ke kultivaci člověka prostřednictvím systematického, soustavného a socializačního působení.<sup>67</sup> Užitím vhodných výchovných aktivit, technik a metod u jedince rozvíjíme jeho pozitivní hodnotovou orientaci, přiměřené sebevědomí a sebepojetí, posilujeme kladné charakterové vlastnosti a předcházíme nežádoucím projevům v chování.<sup>68</sup>

Vychovatel v resocializačním zařízení zastává funkci facilitátora a terapeuta, pracuje s dětmi a mladými dospělými, kteří potřebují pomoc, při řešení jejich obtížné životní situace, kterou nemohou, nechtějí či neumí sami řešit.<sup>69</sup>

Vychovatel podněcuje dětskou svobodu, organizuje jednotlivé činnosti. Dítěti je pomocníkem a oporou, pokud ho dítě požádá, poskytuje mu pomocnou ruku, v opačném případě ho neomezuje. Reflektuje výchovné činnosti v celkovém kontextu vývoje osobnosti dítěte.<sup>70</sup>

Během pobytu pozoruje projevy, symptomy, chování a jednání svěřence, tyto nabyté poznatky zpracovává prostřednictvím speciálněpedagogických a diagnostických metod a technik. Navrhuje optimální výchovné metody a postupy individuálně působící na dítě. Odpovídá za kvalitní obsah a výsledky výchovně-vzdělávací práce a činností ve skupině, sleduje prospěch a chování žáků. Vypracovává s dětmi týdenní programy.<sup>71</sup>

V diagnostickém ústavu se o všech projevech dětí vedou záznamy, které potom slouží ke kompletaci závěrečné zprávy o dítěti.<sup>72</sup>

---

<sup>67</sup> Vališová, Kasíková, 2011, s. 381

<sup>68</sup> Kolář, 2012, s. 165

<sup>69</sup> Kubičková, 2006, s. 1-6

<sup>70</sup> Kasper, Kasperová, 2008, s. 139

<sup>71</sup> Švancara, Burianová, 1998, s. 189-190

<sup>72</sup> Hutýrová, Spěváček, kapitola 3

Vychovatel neformuje dítě podle své představy, bere vždy v potaz jeho individuální zvláštnosti a dosažený vývojový stupeň. Při výchově nepodléhá předsudku, vychází z toho, co sám pozoruje, jak se dítě projevuje, co samo říká.<sup>73</sup> To také potvrzuje Čabalová, podle které pedagogický záměr nebude nikdy účinný, pokud vychovatel nebude respektovat individualitu a autenticitu každého jedince. Vychovatel by měl vytvářet takové podmínky, aby se žák stal subjektem vlastního rozvoje a vlastní výchovy.<sup>74</sup>

Dále by měl mít k jedinci partnerský přístup, měl by s ním jednat s respektem a úctou, nabídnout mu pocit sounáležitosti a důstojnosti, který ještě mnohdy nezažil. Takového přístupu si jistě bude cenit více než pozice obtížně vychovatelného svěřence.<sup>75</sup>

Jedinec, který se rozhodne převzít odpovědnost za výchovu a vedení jedince, se musí řídit etickými principy, neboť věc výchovy je v každém případě věcí životní orientace.<sup>76</sup>

Jedinec přicházející do resocializačního zařízení může mít pocit strachu z vychovatele, který se mu jeví jako představitel ústavu a jeho pobyt zde může pochopit tedy jako trest společnosti. Tento názor dítěte je podložený častým názorem společnosti na resocializační zařízení jako na trestní instituce. Proto se vychovatel po příchodu jedince snaží jeho negativní vztah pomocí aktivit a činností přeměnit na neutrální. (V momentě, kdy je dítě pohlcené svou činností, nehraje žádnou roli a vychovatel může dítě pozorovat s cílem výchovné prognózy). Musí tedy v první řadě překonat odpor skupiny, navázat pozitivní interakce a celá jeho činnost musí být plynulá, bezpečná, jasná a hlavně spravedlivá.<sup>77</sup>

## 5.2 Kompetence a vlastnosti vychovatele

Neustále se kladou větší nároky na profesionální komunikaci a psychoterapeutickou práci vychovatele. Aby mohl jedince pozitivně ovlivnit, musí využít vhodné komunikační prvky založené na empatii, akceptaci, a také na kvalitě sociální interakce.<sup>78</sup>

Jedinec způsobilý pro práci vychovatele by měl mít pozitivní lidské vlastnosti, pedagogicko-psychologické vybavení spočívající ve schopnosti diagnostikovat, řídit činnosti a kooperovat s ostatními kolegy, dále odborné kompetence získané studiem, např. vychovatelství, pedagogiky volného času, speciální pedagogiky.<sup>79</sup>

---

<sup>73</sup>Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 226

<sup>74</sup>Čabalová, 2011, s. 42

<sup>75</sup>Kubičková, 2006, s. 1-5

<sup>76</sup>Stouhal, 2013, s. 171

<sup>77</sup>Stankowski, 2004

<sup>78</sup>Kubičková, 2006, s. 1-5

<sup>79</sup>Kolář, 2012, s. 166

Mezi pozitivní lidské „vlastnosti“ dobrého vychovatele můžeme členit:

- samostatný,
- chrání záležitosti svých svěřenců,
- originální,
- vyrovnaný,
- asertivní,
- se širokými zájmy a všestranně nadaný,
- snadno navazující kontakt,
- inteligentní,
- benevolentní,
- kritický,
- zásadový.<sup>80</sup>

### 5.3 Zastoupení činností v práci vychovatele

*„Příprava na školu a vyučování (domácí úkoly, procvičování učiva) činí 16%. Sebeobslužné činnosti (udržování čistoty prostředí, praní, hygiena) činí 12%. Činnosti, které děti aktivně rozvíjejí (tvořivé hry, zpěv, tanec, výtvarné činnosti), činí 9%. Relaxační a zábavné činnosti (diskotéka a poslech hudby, sledování TV, pobyt na čerstvém vzduchu, vycházka ap.) činí 11%. Společensky prospěšná činnost (práce v areálu zařízení, na zahradě, v obci ap.) činí 8%. Příprava stravy (vaření, pečení) činí 15%. Dozor nad dětmi (při akcích, které zajišťuje někdo "zvenku", během noční služby) činí 10%. Jiné pomocné činnosti (doprovod dítěte k lékaři či k jinému odborníkovi, nákupy s dítětem ap.) činí 7%. Administrativa činí 12%.”<sup>81</sup>*

K mimoškolním činnostem, které zajišťuje vychovatel, také patří aktivity sloužící k vytvoření a fixaci společenských návyků, dále aktivity, které primárně vedou k zažití a ukotvení žádoucího chování a dodržování pravidel, např. zátěžové programy. Také jsou využívány různé rituály - vítání nových dětí, odměňování, předávání talismanů, rozloučení. Nedílnou součástí jsou komunitní setkávání dětí se všemi pedagogickými pracovníky a sociální pracovníci.<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> Slomek, 2010, s. 78

<sup>81</sup> Škoviera, 2007, s. 106

<sup>82</sup> Hutytrová, Spěváček, kapitola 3

Jedním ze stěžejních prvků celého systému náhradní výchovy realizované ve školských zařízeních je diagnostika dítěte v DÚ, jejímž výstupem je komplexní diagnostická zpráva a program rozvoje osobnosti, z níž poté vychází odborníci v návazných zařízeních při zpracovávání individuálního výchovně vzdělávacího plánu každého dítěte.

Individuální výchovně vzdělávací plán zpracovávají pedagogičtí pracovníci, příslušní kmenoví vychovatelé rodinných skupin, třídní učitel a etoped. Vycházejí mimo jiné i ze závěrů speciálněpedagogického vyšetření a svých vlastních poznatků z výchovně vzdělávacího procesu.

## **6 Intervence v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy**

Intervence je vnější zásah do nějakého procesu za účelem jej ovlivnit, změnit. V této kapitole intervenci autorka pojímá z pohledu specifického výchovného procesu a výchovy ve specializovaných školských zařízeních pro děti a mládež. Takto pojatou intervenci autorka cílí konkrétně na děti. Hlavním cílem kapitoly je pokus o přiblížení specifického výchovného procesu a orientační vymezení některých etap, metod, technik a prostředků resocializace, s vědomím, že se jedná pouze o orientační přiblížení této problematiky.

### **6.1 Specifický výchovný proces**

Specifický výchovný proces (neboli převýchovu) lze vysvětlit jako speciální pedagogickou činnost s cílem vrátit vychovávaného jedince k sociální normě, upravit jeho vztahové problémy, působit na jeho hodnotový systém. Předmětem převýchovy je vychovávaný jedinec se sociálně-patologickým chováním. Tato intervence začíná umístěním jedince do zařízení, má dlouhodobý charakter, který ovlivňuje včasnost zahájení, doba fixace nevhodného chování, ochota a motivace spolupráce dítěte i jeho rodičů. Pracovníci v zařízení, etoped, psycholog, ale zejména vychovatel se snaží ovlivnit schémata jednání, názorů, přesvědčení. Kompenzovat nevhodné rodinné prostředí. Vytvářet nový náhled na jedincovo chování a celkovou situaci. Budovat nová schémata jednání korelující se sociálními normami.<sup>83</sup>

Cílem výchovné práce je resocializace, návrat k respektování sociálních norem. Resocializace předpokládá, že se „pracuje“ s jedincem, který již prošel socializačním procesem, v němž přivykal normám společnosti, a jeho hodnotový systém se upevnil v sociální interakci s životním stylem prostředí, v němž se nacházel.<sup>84</sup>

### **6.2 Metody převýchovné práce**

Tyto metody se snaží dosáhnout maximální možné sociální integrace a resocializace. Slomek uvádí reedukaci, kompenzaci, rehabilitaci, aplikaci psychoterapeutických přístupů a

---

<sup>83</sup>Slomek, 2010, s. 29

<sup>84</sup>Jedlička a kol, 2004

prevenci, jako využitelné metody ve výchovných zařízeních. Jako další metody používané v resocializační praxi definuje: depistáž a primární diferenciaci, diagnostiku a sekundární diferenciaci, postpenitenciární péči, psychoterapii a mravní výchovu.

*Reedukace*- působení na problémovou oblast jednání jedince, např. podněty vedoucí k asociálnímu jednání. Cílem reedukace v etopedii je resocializace a působení na prvky nežádoucího chování k sobě samému i ke společnosti.<sup>85</sup>

*Kompenzace*- nahrazení původního patologického prostředí prostředím výchovného ústavu či náhradní rodiny. Poskytnutí citových podnětů a rozvinutí citových vazeb.

*Rehabilitace*- příprava na vstup do intaktní společnosti, profesní příprava, vyhledávání možného pracovního uplatnění. Rozvoj kontaktů s okolím, vytváření modelových situací, sociální učení.

*Aplikace psychoterapeutických přístupů*- Cílem podněcovat jedince k samostatnému řešení svých problémů, posílením důvěry ve své schopnosti, tréninkem samostatnosti. Mezi psychoterapeutické prostředky a techniky řadíme: domluvu, sugesci, cvičení, práci a rozhovory, podpůrnou psychoterapii, vhlédovou psychoterapii, psychodrama.

*Prevence*- včasné odhalení sociálně-patologických jevů v chování, boj s recidivou a eliminování demoralizace jedinců.

*Depistáž a primární diferenciaci*- Depistáž provádí škola, sociální pracovníci, policie, středisko výchovné péče. Primární diferenciaci je výsledek depistáže, dítě je vyjmuto z nevhodného prostředí a umístěno do speciálního výchovného zařízení.

*Diagnostika a sekundární diferenciaci*- Diagnostika se provádí týmově, její závěry jsou podklad pro výchovnou prognózu, která je základem pro přijetí výchovných opatření, umístění do zařízení či návrat do původní rodiny.

*Postpenitenciární péče*- Sledování mladistvého po odchodu ze školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Je zaměřena na řešení rodinných a osobních záležitostí.<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup>Slomek, 2010, s. 37

<sup>86</sup>Slomek, 2010, s. 37-40

## 6.3 Techniky resocializačního působení využívaných vychovateli

### Metoda přímého výchovného stylu

Aplikuje se v situacích, kde je možná bezprostřední komunikace mezi vychovatelem a žákem, řídí se vždy schématem - vychovatel x žák. Vychovatel žáka přesvědčuje, předkládá mu návrhy, vyjadřuje souhlas a nesouhlas, oceňuje ho a zavádí sebevýchovu. Tento model v praxi využívá tzv. psychotechniky.

### Metoda nepřímého výchovného stylu

Řídí se dle schématu - vychovatel x sociální situace x žák. Je to obsáhlá skupina metod situačního vlivu. Často je chápána velmi zjednodušeně jako trest a odměna, místo výchovného odměňování a trestání. Cílem je svěřencovo uvědomění si důsledků svého chování. Vychovatel využívá prvky sociotechniky a kulturních vzorů.

### Metoda samosprávy vychovávaných jedinců

Tato metoda zavádí do pedagogické praxe prvky samosprávy, která „do určité míry řídí činnost prostřednictvím tzv. reprezentace výchovných skupin s formální organizační strukturou.“<sup>87</sup>

## 6.4 Etapy resocializačního procesu

### Seznamování jedince s požadavky

Charakterizována jako vstupní adaptační fáze na požadavky v přímé praktické činnosti, ovlivňuje ji motivace dítěte a úroveň komunikace.

### Realizace požadavků v přímé praktické činnosti.

Vychovatel vyžaduje plnění režimu dne, dává jasné pokyny pro plnění povinností, uplatňuje individuální přístup v procesu vysvětlování i přesvědčování.

### Proces vysvětlování a přesvědčování

Musí být důsledně uplatňován individuální přístup a ověřování validnosti projevů dítěte, ne vždy vnější prezentování koreluje s vnitřním přesvědčením

---

<sup>87</sup>Stankowski, 2004, s. 54



Vnitřní přijetí požadavků svěřencem

Na dobu, kdy jedinec dosáhne této fáze, má vliv řada faktorů a okolností, a to zahájení reedukace, doba trvání fixace nevhodných způsobů jednání, motivace dítěte, vztahy s pracovníky a ostatními dětmi v zařízení.<sup>88</sup>

## 6.5 Prostředky převýchovné práce

Mezi hlavní prostředky patří hra, která vede k dodržování určitých daných pravidel, učí sebeovládání, zvládání afektivních projevů, spolupráci s ostatními, ohled na druhé, podporuje morální vlastnosti, je prostředkem k překonávání únavy.

Dále práce, která je účinná i tam, kde jiné prostředky selhaly. Práce musí být smysluplná, užitečná. Vychovává ke svědomitosti, vytrvalosti, působí na charakterové vlastnosti. Ve vhodné míře je třeba reflexe vykonané práce.

Dalším prostředkem je režim, který dopomáhá vybudovat dynamický stereotyp a má své principy, které můžeme rozdělit na společenské, pedagogické, hygienické.

Posledním prostředkem je prostředí převýchovného zařízení, zejména jeho lokalita, která má podstatný vliv a personální obsazení.<sup>89</sup>

## 6.6 Metody a techniky využívané v každodenní výchovné práci

V každodenní výchovné praxi bez používání jakéhokoliv příslušenství lze použít tyto druhy pedagogického působení s resocializační hodnotou.

### 6.6.1 Přesvědčování jako metoda resocializační práce

Cílem této metody je eliminovat a korigovat již existující trvalé, zásadní přesvědčení jedince. Tato metoda je účinná v případě navázání pozitivního vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným. Aby přesvědčování bylo účinné, je vhodné poznat a zajímat se o zájmy, potřeby, vlastnosti, způsob myšlení a dosavadní životní zkušenosti svěřence. Jedinec by měl cítit, že názory, které hlásáme, ho neohrožují, a má čas na promyšlení.

Vychovatel musí vždy znát zdroj svých uváděných argumentů, je účinné podpořit argumentaci názory osoby, která je pro vychovávaného autoritou, např. známý sportovec.

---

<sup>88</sup>Slomek, 2010, s. 33

<sup>89</sup>Tamtéž, s. 35

Mimo jiné mezi vychovávanými hledá již přesvědčené sympatizanty svých hlásaných pravd, kteří ho vlastními slovy uvedou a posílí jeho argumentaci. Vychovatel nikdy nepožaduje po vychovávaném, aby mu dal za pravdu, ctí jeho vlastní názor. V přesvědčování může používat i sugesci, to znamená ovlivňování myšlení či představ, jimž osoba neúmyslně podléhá.

V resocializačním působení vzbuzuje u vychovatelů tato metoda mnoho opodstatněných výhrad k její vhodnosti využití, tato technika totiž předpokládá bezprostřední vliv vychovatele na vychovávaného.<sup>90</sup>

### **6.6.2 Metoda pozitivních příkladů**

Vychovatel svými postoji povzbuzuje svěřence k činnosti a správnému chování. Snaží se docílit získání jejich důvěry tím, že jim dává pocit, že jejich záležitosti jsou i jeho záležitosti, které respektuje, rozumí jim a akceptuje individuálnost a rozdílnost. Pro účinnost metody musí existovat emocionální pouto mezi členy skupiny. Pojítkem pouta je projevování starostlivosti, souhlasu s různým počínáním jedince, zájem o jeho osud, úspěchy i porážky.

Do této skupiny metod řadíme další dvě alternativy, a to techniku osobního vlivu a techniku kladných a záporných kulturních vzorů.

#### Technika osobního vlivu

Tato technika je osobitá varianta metody pozitivního vlivu. Jejím základním prvkem, je příklad vychovatele. Za cíl si klade inspirovat jedince k upevňování žádoucích reakcí, které jsou adekvátní situaci, s použitím např. nápodoby. Docílit výsledku můžeme zadáváním úkolů nebo společenskou aktivitou, během které má jedinec možnost konfrontovat své chování a reakce na ně s reakcemi ostatních. Jedinec tak pochopí závislost mezi svou činností, jejími výsledky, důsledky a oceněním v podobě pochvaly, odměny či prestižní pozice ve skupině.

#### Technika kladných a záporných kulturních vzorů

Vychovatel vyhledává a předkládá vhodné pozitivní kulturní vzory, dle kterých se jedinec může identifikovat, musí dbát na to, aby vystihl očekávání a zájem jedince nebo celé skupiny. Hrdina musí mít kladné vlastnosti intenzivně působící na myšlení a emoce jedinců. Exponování negativního hrdiny provede zobrazením konkrétního pravdivého osudu reálného člověka. Jeho nelehký životní příběh by měl být důsledkem jeho chybných postojů, stanovisek, které u jedinců cílíme ovlivnit. Identifikace se záporným vzorem není pozitivně odměňována.<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup>Stankowski, 2004, s. 56-57

<sup>91</sup> Tamtéž, s. 57-58

### 6.6.3 Metody situační

Tyto metody cíleně podporují a dynamizují aktivitu svěřence, účinně vytváří společensky souhlasné postoje. Jejich výsledky jsou vysoké, neboť očekávané chování se stává trvalou součástí osobnosti díky své přirozenosti výchovných situací. Vychovatel se chová přirozeně i v obtížné situaci, předvídá vedlejší důsledky vyplývající z událostí a z prospěšných i škodlivých následků pro vychovávaného. Využívá instrumentální podmiňování a sociální modelování pro pozitivní či negativní posílení, obvykle spojované s odměnou a trestem. Situační metody rozlišujeme ze tří hledisek:

#### Technika organizování událostí

Výchovnou situaci organizuje příkazy, zákazy a pravidly sám vychovatel, také naplňuje cíleně volenými resocializujícími hodnotami a může ji plně kontrolovat. Mínusy můžeme spatřovat v zanikání situační přirozenosti a vychovávaný jedinec může rozpoznat tuto „sociotechniku“ a pokládat ji za pokus o manipulování.

#### Technika využívání hodnot ze situačních systémů

Je přirozenější než předešlá technika. Vychovatel využívá hodnoty z náhodné situace, může ji také používat v terapeutických cílech.

#### Technika náhodné situace bez integrace vychovatele

Je to nejtypičtější technika. Využívá náhodnou situaci a nedostatečnou reakci vychovatele. Negativa této techniky spočívají v tom, že vychovatel je v resocializačním procesu sociálně nepřizpůsobivých jedinců zbaven jakékoliv kontroly. Správně by se měl orientovat v následcích svých používaných metod a technik.<sup>92</sup>

### 6.6.4 Psychodrama jako metoda resocializačního působení

Psychodrama je metoda diagnózy a terapie spočívající v improvizovaném hraní stanovených rolí v určitých situacích. J. L. Moreno ho definuje jako „zkoumání pravdy dramatickými metodami, které se zabývají mezilidskými vztahy a soukromým světem pacienta.“<sup>93</sup>

Může být využíváno v resocializační práci také jako metoda formování přesvědčení, postojů zálib. Cílem je odhalit skryté neurotické postoje, které jedince ovlivňují v

---

<sup>92</sup> Tamtéž, s. 58-59

<sup>93</sup> Vymětal, 2007, s. 261

interpersonálním kontaktu. Odstranit neadekvátní, destruktivní chování vzniklé „z nedostatku pozitivních kontaktů s konstruktivním společenským prostředím." Jedinec se zdokonaluje v instrumentálních dovednostech, učí se vést rozhovor, pozorovat reakce na určitá jednání. Psychodrama usnadňuje sebevýchovu, dále lepší porozumění a překonání obtížných situací.

Terapeut může v psychodramatu „umístit" jedince do místa a času, v němž se začaly u „někoho" tvořit destruktivní vztahy vůči společnosti, může poukazovat na východiska z takové situace a odvolávat se na reflexi a kritičnost jedinců. Umožňuje mu lépe porozumět důležitým záležitostem svěřence a navázat s ním pevnější vztah.

Fáze psychodramatu můžeme rozdělit na 1. fázi přípravnou, ve které se vybírá vhodné společné téma, např. událost, kterou členové skupiny zažily a je vhodné si ji objasnit (hádka). 2. fáze realizační, kde se odehrává vlastní scénka. 3. fáze komentování a interpretace, psychodramatik se vyhýbá autoritativním soudům a hodnocení nechává na jedincích.

#### Prostředky psychodramatu

*Jeviště* - pro protagonistu je to jiný životní prostor, kde má velké spektrum možností a svobody k prožívání a sebevyjádření.

*Protagonista* - na jevišti je sám sebou, nikoli hercem, spontánně vyjadřuje své zkušenosti ze života, může přehrávat děj z minulosti, v psychodramatu se setkává s postavami a objekty, které v něm v reálném životě vzbuzují úzkost, strach. V případě, že herce vybírá skupina jedinců, se může stát, že svým výběrem úmyslně škodí zvolenému jedinci.

*Terapeut* - (psychodramatik)- protagonistu podporuje k dramatickému ztvárnění situace ze života, naladí ho na následující sebevyjádření, udržuje tempo a úroveň děje, podněcuje skupinu k verbalizaci emocí a pocitů.

*Pomocní herci* - pomocníci terapeuta i protagonisty znázorňují postavy z jeho snového i reálného života, které ho nějakým způsobem ohrožují. Prostřednictvím výměny rolí se s nimi identifikuje a odjímá jim jejich moc nad sebou a přivlastňuje si ji sám.

*Diváci* - jsou aktivními účastníky v první fázi procesu, když vybírají protagonistu a pomocné herce. Dále při závěrečné reflexi, kdy vzájemně sdílí své prožívání.<sup>94</sup>

Při psychodramatu je vytvářen model konkrétní životní reality, který svěřenci pomáhá pochopit vlastní zážitky, přání, postoje, vnitřní konflikty a možnosti jejich řešení. Proto je psychodrama dle autorky vhodné při výchovné práci s psychosociálně ohroženou mládeží.

---

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 261-262

## **Empirická část**

Empirická část práce nejprve popisuje metodologii výzkumu, cíl šetření, výzkumnou otázku, metodu sběru dat, výzkumný soubor, etiku výzkumu, průběh získávání dat. Poté s pomocí metody vytváření trsů autorka vymezuje stěžejní činnost každého odborníka a další metodou kontrastů a srovnávání ji analyzuje. Na konci praktické části je možné nalézt interpretaci závěrů analyzovaných dat.

## 7 Metodologie výzkumu

Pro naplnění výzkumného cíle autorka vybrala kvalitativní výzkum, neboť v praktické části srovnává práci odborníků tří různých profesí ve školských zařízeních pro výkon UV a OV, ve které dominují personalistické a humanizující prvky.

Strauss a Corbinova definují kvalitativní výzkum jako *"Jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum života lidí, příběhů, chování ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů."*<sup>95</sup>

Na začátku kvalitativního sběru dat autorka nestanovila základní proměnné, ani hypotézu, výzkumný projekt tedy nebyl závislý na zpracované teorii někoho jiného. Teprve po nasbírání dostatečného množství dat autorka začala pátrat po pravidlech vyskytujících se v těchto datech, formulovat předběžné závěry a hledat pro ně další oporu v literatuře.

Ohnisko kvalitativního výzkumu spočívá v empirických datech a sociální a odborné zkušenosti výzkumníka, ze kterých je vytvořena sociální teorie.<sup>96</sup>

Negativum kvalitativního výzkumu autorka spatřuje v tom, že získaná „sociální teorie“ nemusí být zobecnitelná na jedincích v jiném prostředí, tedy např. uvedené informace o způsobech práce vychovatele v DD nemusí být obecně platné u jiných vychovatelů v zařízení nýbrž v dalších DD v ČR.

### 7.1 Cíle výzkumu a výzkumná otázka

Účelem BP je podat osvětu začínajícím speciálním pedagogům i psychologům směřujícím k profesím ve školských institucionálních zařízeních a všem ostatním osobám zajímajících se o tuto problematiku.

Hlavním bodem náplně BP je její praktická část, která díky rozhovorům s profesionály v těchto zařízeních problematiku obohacuje.

Účelem práce je poukázat na to, že v odborné literatuře či legislativě jsou definované „kompetence“ těchto pracovníků pro každé zařízení zvláště velmi obecně. V čem přesně se liší práce vychovatele v DÚ, DD, DDš a VÚ? Tuto otázku si můžeme u každého odborníka položit stejně.

---

<sup>95</sup>Strauss, Corbinová, 1999, s. 10

<sup>96</sup>Žižlavský, 2003, s. 107

Autorka si uvědomuje, že každý odborník je ve svém oboru profesionál a svou práci si řídí sám dle svých schopností, znalostí a s povolením ředitele daného zařízení. Jak ale zjistíme, kdy práce etopeda ve VÚ, kde není psycholog, nepřesahuje i do jeho kompetencí? Uvědomuje si etoped, kde jeho práce končí a kde by měl klienta (rodiče, dítě) nasměrovat na jiného odborníka?

Na základě výše uvedeného účelu a záměrů bakalářské práce jsem odvodila cíl výzkumu. Tímto cílem je zjistit, jak jsou naplňovány a v čem jsou rozdílné, či shodné:

- práce a kompetence- vychovatele v DÚ, DD, DDš a VÚ,
- práce a kompetence- psychologa v DÚ, DD a DDš a
- práce a kompetence- etopeda v DÚ, DDš a VÚ.

Z cíle výzkumu, vyplývá zodpovědět následující otázku: ***„Jaký je rozdíl ve způsobu práce vychovatelů, psychologů a etopedů v diagnostické ústavu, dětském domově, dětském domově se školou a výchovném ústavu?“***

## 7.2 Výzkumný soubor

Výběr výzkumného vzorku je tedy vždy reprezentativní, což znamená, že respondenti dobře reprezentují dané prostředí.<sup>97</sup> To také potvrzuje Jeřábek: „Kvalita a spolehlivost zastupování základního souboru výběrovým souborem je vyjadřována pojmem reprezentativa. Úkolem výběrového šetření je vybrat zkoumané jednotky tak, aby údaje o nich zároveň přenášely informaci také o všech jednotkách, které do výběru nebyly zařazeny.“<sup>98</sup>

Pro výběr výzkumného vzorku si autorka vybrala metodu záměrného výběru. Postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky dle jejich určitých vlastností, povolání a zkušeností. Na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme pouze ty jedince, kteří toto kritérium splňují a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit.<sup>99</sup>

Jedním z výběrových kritérií bylo povolání vychovatele, etopeda a psychologa ve školských zařízeních pro výkon ÚV a OV. Výběrový soubor tedy představují všechna školská zařízení pro výkon ÚV a OV, a v nich jedinci vykonávající profese etopeda, psychologa a vychovatele.

Výběrový vzorek v této práci představuje jeden DÚ, jeden DD, jeden DDŠ a jeden VÚV následující tabulce znázorňují můj výzkumný vzorek. Rozhovor autorka prováděla s vychovatelem, etopedem a psycholožkou v DÚ, s vychovatelem a psycholožkou v DD, s vychovatelem, etopedem a psycholožkou v DDŠ a vychovatelem a etopedkou ve VÚ.

Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy			
Diagnostický ústav	Dětský domov	Dětský domov se školou	Výchovný ústav
vychovatel	vychovatel	vychovatel	vychovatel
etoped	x	etoped	etopedka
psycholožka	psycholožka	psycholožka	x

<sup>97</sup>Gavora, 2000, s. 144

<sup>98</sup>Jeřábek, 1993, s. 36

<sup>99</sup>Miovský, 2006, s. 135



Výzkumným vzorkem je deset respondentů tří různých profesí ve čtyřech typech školských zařízení. Konkrétně:

- 4 vychovatelé (muži)
- 3 etopedové (2 muži, 1 žena)
- 3 psychologové (3 ženy)

V dětském domově není vykonávána profese etopeda. Ve výchovném ústavu psycholog obvykle pracuje. Autorka si vybrala záměrně pro svůj výzkum zařízení, kde tato pozice není vykonávána, aby poukázala na to, zda profese etopeda zasahuje i do kompetencí „chybějícího“ psychologa, a jak je tím rozdílná od práce etopeda v dětském domově se školou, kde psycholog svou funkci zastává.

### 7.3 Metoda sběru dat

*„Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu.“<sup>100</sup>*

K realizaci výzkumu autorka použila metodu interview umožňující zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů respondentů. Můžeme sledovat vnější reakce respondenta, a pohotově tak usměrňovat další průběh rozhovoru. Při kladení otázek máme na výběr z uzavřených, polouzavřených či otevřených, dle toho také dělíme interview na strukturované, polostrukturované nebo nestrukturované.<sup>101</sup>

V práci autorka využila nestrukturované interview charakteristické dopředu nespecifikovaným plánem v podobě struktury. Autorka se především držela hlavního tématu a sledovala jeho rozvíjení v kontextu definovaných výzkumných otázek. Autorka měla jasně definovanou představu o tom, na jakou otázku hledá odpověď a čeho tím chce dosáhnout. Pro sběr dat si vybrala zvláštní formu nestrukturovaného interview, tzv. narativní interview, specifické malým počtem stimulů a dlouhých replik vyprávění probanda.<sup>102</sup>

Při narativním rozhovoru autorka probanda nekonfrontovala standardizovanými otázkami, nýbrž ho povzbuzovala ke zcela volnému vyprávění.

Vlastní rozhovor se vždy dělil na čtyři fáze: stimulace, vyprávění, kladení otázek pro vyjasnění nejasností, zobecňující otázky.

---

<sup>100</sup> Švaříček, Šedřová, 2007, s. 142

<sup>101</sup>Gavora, 2000, s. 110-111

<sup>102</sup>Gavora, 2000, s. 166

Ve vstupní části autorka nejprve započala rozhovorem o všeobecných věcech. Snažila se tím získat důvěru probanda. Dotazovanému prezentovala téma výzkumu a jeho význam. Poté ho požádala, aby začal vyprávět na téma položené otázky, která byla široká, a přitom specifická. Po ukončení vyprávění se autorka snažila ozřejmit dosud nejasné otázky a vyjasnit rozpory.

Rosenthalová rozděluje narativní interview na dvě fáze:

- Fáze hlavního vyprávění. Tazatel dává otázku jako výzvu k vyprávění.
- Dotazovací fáze. V této fázi klade výzkumník internální a externální narativní otázky. Internální otázky se týkají toho, o čem bylo vyprávění. Externální otázky se týkají témat, jež nebyla zmíněna, ale tazatele zajímají.<sup>103</sup>

Mezi nejčastěji využívané internální obohacující otázky patřily tyto:

- Umožňujete dítěti poskytnout Vám zpětnou vazbu na vaše jednání?
- Do jaké míry mají Vaše techniky a metody práce potenciál respektovat individuální potřeby dítěte?
- Do jaké míry Vás ovlivňuje reflexe Vaší práce ze strany dítěte?
- V čem spatřujete největší rozdíl Vaší profese vykonávané v tomto zařízení a jiném školském zařízení?

Každý rozhovor byl realizován na základě dvou stěžejních otázek, jejichž znění bylo získáno přeformulováním základní výzkumné otázky. Tyto otázky zní:

- **Jakým způsobem pracujete s dětmi?**
- **Jaký druh intervence využíváte?**

## 7.4 Etika výzkumu

Důležitými zásadami etického jednání při výzkumu je požadavek informovanosti respondenta o průběhu a okolnostech výzkumu, je nutné od něj získat informovaný souhlas, ať už aktivní, či pasivní. Aktivní souhlas znamená podepsání určitého dokumentu, pasivní

---

<sup>103</sup>Rosenthalová in Hendl, 2005, s. 176-177

souhlas tento podpis nevyžaduje, stačí slovní souhlas. Dalším důležitým požadavkem výzkumu je zachování soukromí, pouhá anonymita není dokonalým řešením, protože např. místo výzkumu lze odhalit ze souvislostí.<sup>104</sup> Z tohoto důvodu autorka nikde neuvádí název či souvislosti konkrétních zařízení, kde prováděla s respondenty interview.

## **7.5 Příprava a průběh získávání dat**

Rozhovory s dotazovanými se uskutečňovaly v době od října 2013 do prosince 2013. Všechny byly realizovány formou osobního setkání. Trvaly přibližně v průměru 1 hodinu až 2,5 hodiny a probíhaly v kancelářích každého respondenta. Při počátečním kontaktování autorka vždy napsala e-mail řediteli daného zařízení, a poté s ním komunikovala telefonicky, všichni 4 ředitelé jí sami domluvili schůzky s jejich pracovníky. V zařízení vždy provedla asi půlhodinový rozhovor o obecných věcech zařízení a cílech výzkumu i s nimi.

Před začátkem každého rozhovoru se autorka představila, stručně vyjádřila, čeho se týká, interview, aby dotazovaný pochopil význam výzkumu obecně, a pokud možno i význam pro něj. Ujistila respondenta, že jím uvedené údaje nebude možné použít v souvislosti s jeho jménem a nakonec jsem získala souhlas k použití diktafonu.

Na začátku interview autorka vyslovila hlavní téma a následné směřování rozhovoru si respondenti řídili již dle svého uvážení. Snažila se udržovat plynulý, profesionální průběh rozhovoru reflexí respondentových poznatků, žádostí o dodatečné informace, empatickým vyjadřováním porozumění a zájmu či doplňujícími otázkami. Díky nestrukturovanému interview byla respondentům poskytnuta možnost vyjádřit se k tématům dle svobodného rozhodnutí každého z nich.

## **7.6 Fixace a zpracování dat**

Pro fixaci kvalitativních dat byla zvolena v dnešní době nejvyužívanější metoda, a to audiozáznam prostřednictvím diktafonu, pro jeho autentičnost a komplexnost. Zvukový záznam zachytí veškeré detaily mluveného slova, sílu hlasu, délku pomlky. Diktafon by neměl působit rušivě jeho příliš viditelným umístěním. Díky technickým pokrokům dnes představuje diktafon minimální omezení, neboť je vyráběn ve velmi malých rozměrech.

---

<sup>104</sup>Hendl, 2005, s. 155

Data byla v dalším kroku upravena tak, aby s nimi bylo možné provádět analýzu. Převedení dat z audiozáznamu do textové podoby nazýváme transkripce. Samotný audiozáznam je autentický a nestranný. Procesem transkripce však podléhá vlivům výzkumníka, z tohoto důvodu je vhodné zkontrolovat transkripci, např. opakovaným poslechem.<sup>105</sup>

## 7.7 Metody analýzy dat

Data a údaje z přepsaných rozhovorů autorka poté rozebrala, konceptualizovala a složila novým způsobem technikou otevřeného kódování, při které je text rozbit na jednotky. Těmi může být odstavec či věta a těmto jednotkám jsou přiděleny kódy, body, označení krátkou frází, nebo výrazem, který používají sami respondenti jinak nazývaný *in vivo kód*.<sup>106</sup> Miovský tuto analýzu dat definuje jako metodu vytváření trsů. Tímto procesem vznikly obecnější, induktivně zformované kategorie, jejichž zařazení do daného trsu je asociováno s určitými opakujícími se znaky či charakteristickým uspořádáním pasáží, které se týkaly jednoho úzce ohraničeného tématu.<sup>107</sup>

Z rozkódovaných rozhovorů byly jednotlivé trsy rozčleněny do tří kategorií u etopeda, psychologa i vychovatele zvlášť. Tyto trsy autorka svými slovy shrnula a popsala, pro lepší přehled jsou uvedené i podstatné citace. Zároveň již pod jednotlivé kategorie, tak aby to bylo přehledné, bylo poukázáno na největší rozdíly a shody v práci těchto pracovníků tzv. metodou kontrastů a srovnávání, což je velmi důležitá technika, potřebujeme-li od sebe lépe odlišit například dvě identifikované kategorie (trsy) a upozornit na rozdíly mezi nimi, přestože mají zároveň mnoho společného. „*Stejně tak může být kontrastování velmi užitečné při zdůraznění některých kontextuálních odlišností určitého fenoménu, který vlivem právě některých kontextuálních vztahů může mít různý charakter.*“<sup>108</sup>

## 7.8 Analýza a interpretace dat

---

<sup>105</sup>Miovský, 2006, s. 198-207

<sup>106</sup>Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211-212

<sup>107</sup>Miovský, 2006, s. 221

<sup>108</sup>Miovský, 2006, s. 223

Jednotlivé trsy autorka rozdělila ke konkrétním pracovníkům, aby mohla poukázat na shody a rozdíly v jejich práci. Text kurzívou vyjadřuje citace probandů, které nejvíce vystihují podstatu jednotlivých trsů.

### 7.8.1 Etoped - stěžejní činnost

Z rozkódovaných dat a vytvořených trsů z rozhovorů se všemi etopedy autorka vytvořila tři kategorie jejich stěžejní práce, jsou to: 1. kategorie trsů - program rozvoje osobnosti, 2. kategorie trsů - případová konference jako nástroj práce s rodinou, 3. kategorie trsů - možnosti intervence aneb přesahy kompetencí.

- **1. kategorie trsů - program rozvoje osobnosti**

Jednotlivé trsy a shrnutí:

Vytvořit komplexní diagnostickou zprávu včetně plánu rozvoje osobnosti je stěžejní činností práce etopeda v DÚ. Etoped DÚ: *„Dítě si v průběhu těch 2 měsíců zvu na individuální sezení a snažím se o něm zjistit co nejvíc informací. Poté posbírám veškeré informace od všech pracovníků, kteří s dítětem přišli do kontaktu, a sepišu zprávu včetně doporučení, jak s dítětem dále pracovat, co na něj zabírá, na co si dát pozor, jak se chová v kolektivu, jak sám.“*

Plán s dítětem putuje do dalšího návazného zařízení. Etopedové v DDŠ i VÚ z tohoto plánu vycházejí. Je na něm postavená celá jejich práce s dítětem. Tento plán je dlouhodobý, což pro dítě není možné uchopit, proto se vytváří s dítětem dílčí krátkodobé plány. Vytvoří se plán na půl roku, a ten se poté rozkouskuje ještě na měsíce a s dítětem se přesně doslova řeší, čeho chce dosáhnout, co pro to musí udělat. Dílčí plány se naplňují při výchovné práci a ve škole. Pravidelně hodnotí na komunitě - reflexi celého dne a individuálně s etopedem. Plán se mění, dle aktuálního stavu dítěte.

Každé dítě je naprosto individuální, proto etoped musí první zjistit, kde má dítě svůj „strop“. Co je pro něj nedosažitelný cíl a co by mohl zvádnout. Etopedka ve VÚ: *„Kluk chce zlepšit komunikaci se svou matkou. Já musím zjistit, zda to chce zlepšit na základě toho, že jí bude každý týden telefonovat, nebo mu bude stačit poslat jí jednou za dva měsíce dopis. Nemůžu po něm chtít něco, co je za jeho hranicí. Dítě by mělo mít nějaký cíl a vizi, za každý pokrok se musí chválit a oceňovat.“*

Stěžejní činností všech tří etopedů je práce na individuálním plánu rozvoje osobnosti každého dítěte. Etoped v DÚ tento plán sestaví, je ale dlouhodobý a komplexní, proto ho v DDŠ a ve VÚ s dítětem přetransformují dle jeho potřeb a možností.

- **2. kategorie trsů - případová konference jako nástroj práce s rodinou**

Jednotlivé trsy a shrnutí:

Případová konference slouží ke koordinaci všech zainteresovaných subjektů, kteří pracují s dítětem. Etoped DDŠ: „*jsem tam já, soc. pracovník, psycholog, kurátor, rodiče dítěte, dítě. Cílem je nastavit určitá pravidla, např. na dovolenku. Rodiči pomáháme vyřešit výchovné problémy. Někdy vůbec neví, jak se doma k dítěti po tak dlouhé době chovat, co mu můžou dovolit a co už ne. Hlavní je, aby dítě neselhalo, nesmí si vzít drogy, mít konflikt.*“

Cílem konference je najít nejlepší možná řešení pro daný konkrétní případ. Umožňuje zkvalitnit, a odvést tak efektivní práci všech subjektů, mohou lépe posoudit životní situaci rodiny, a lépe tak cílit aktivity směřující k zlepšení sociálního fungování jak rodiny, tak i dítěte. Etoped DÚ: „*na konferenci můžeme zjistit, že se dítě do rodiny může vrátit a rodiče dělají vše pro to, aby to tak bylo. Tak se řeší jejich sociální situace.*“

Případová konference umožňuje nahlédnout etopedovi v DÚ na rodinnou situaci dítěte i z jiného pohledu. Může tak s rodinou navázat spolupráci a apelovat na navrácení dítěte do rodiny. Pro etopeda v DDŠ a VÚ je konference přínosná hlavně z důvodu, že s rodinou řeší přípravu prostředí pro dítě, které se po ukončení UV a OV vrací domů nebo také urovnávání vztahů, pracuje s nimi na komunikaci s dítětem. Vztah mezi rodinou a obecně s jakýmkoliv školským zařízením není často vyvážený a komunikace je povrchní nebo žádná. K překonání této bariéry přispívá právě případová konference.

- **3. kategorie trsů - možnosti intervence aneb přesahy kompetencí**

Jednotlivé trsy a shrnutí:

Kde jsou hranice kompetencí etopeda ve VÚ v případě, že zde není psycholog? Dokáže etoped rozlišit činnosti, které směřují do jeho kompetencí, a co je už nad rámec?

Etoped v DDŠ: „*Já jsi ty kompetence musím neustále hledat, mám sice psychologický výcvik, ale psycholog nejsem, takže pokud se tady rozmyslím o dítěti, zda jeho chování je "relativně v normě", anebo už je to příznak nějaké nemoci, musím si říct stop, já ho nemůžu ho diagnostikovat, to je zde úkol psycholožky.*“

Etopedka ve VÚ se k tomu vyjadřuje následovně: „*Chce to velkou pokoru, co můžu ovlivňovat, a co mi už vlastně nepřísluší, musím si na to dávat pozor, někdy je to opravdu nátlak, např. když z vás rodič chce udělat psychoterapeuta. Volá mi maminka dítěte, její manžel je alkoholik, dítě se má vrátit za několik měsíců domů, situace doma je nevhodná, maminka se hroutí, neví, co má dělat, volá o pomoc. Teď je ovšem důležité říct jí, komu tu otázku kladete? Mně jako etopedovi? Já vám můžu poradit jako člověk, vnímám, že jste zraněná, že nemáte sílu. Jako odborník Vás ale musím nasměřovat ke kurátorovi, nebo Vám pomůžu vyhledat terapeutickou pomoc. Když chce kluk vědět, co se stane, když provede to a to, tak mu poradím, že zákon mluví tak a tak, za přečin ti hrozí tyto tresty, jaké jsou polehčující okolnosti jeho činu, jsou už informace, které mu nemůžu dát, i když bych jako člověk chtěla, ale jsem odborník.*”

Z výpovědi je patrné, že etopedka ve VÚ i etoped v DDS naráží na situace, kde se nad svými pravomocemi musí zamýšlet a nezasahovat do práce jiného odborníka. Etoped v DÚ se s problémovým vymezením kompetencí nesetkává. Je to možné zdůvodnit, jeho sice intenzivní, ale krátkodobou prací s dítětem a nenavázáním hlubšího déletrvajícího vztahu, které etopedové v DDS a VÚ většinou naváží, a proto je jejich etopedická práce ovlivněná i kompetencemi z jiných, hlavně psychologických oborů. Tento problém samozřejmě více cítí etopedka ve VÚ, kde psycholog zcela chybí. Rady, které spadají již pod profesi psychologa, si po ní žádají děti, rodiče tak i pedagogičtí pracovníci celého VÚ.

Etopedové se snaží dítěti předat zodpovědnost za jeho činy do jeho vlastních rukou. Dítě musí pochopit, že za to rodič, že je ve VÚ nebo DDS nemůže, může za to pouze samo dítě. Tak dítě může snadněji dojít k závěru, že v tom zařízení vlastně ani být nechce a chce své chování nějakým způsobem zkompenzovat a dostat se co nejdřív domů. Důležité je, aby mělo dítě motivaci a pochopilo, že i když ho zklamal jeho vlastní rodič, ve kterého by měl mít důvěru, neznamená to, že všichni dospělí jsou nepřátelé. Dále usilují o to, aby dítě znovu získalo důvěru k dospělým, tím následně i k sobě a za své činy převzalo plnou zodpovědnost.

V následující tabulce shrnuji poznatky k nejpodstatnějším prvkům práce etopeda.

Kategorie	Etoped DÚ	Etoped DDŠ	Etopedka VÚ
program rozvoje osobnosti	zpracovává <b>komplexní dlouhodobou</b> práci	vychází z <b>komplex. diagnostické zprávy</b> , zpracovává z ní individuální plán rozvoje osobnosti, konkrétně, na <b>krátký čas. úsek</b>	vychází z <b>komplex. diagnostické zprávy</b> , zpracovává z ní individuální plán rozvoje osobnosti, konkrétně, na <b>krátký čas. úsek</b>
případová konference	klade se důraz na <b>návrat dítěte do rodiny</b> , soc. podmínky rodičů	řeší se <b>komunikace, vztahy</b> mezi dítětem a rodičem,	řeší se komunikace, vztahy mezi dítětem a rodičem, <b>podmínky na „dovolence“</b> , návrat po dosažení zletilosti
přesahy kompetencí	<b>má jasně diferencované kompetence-</b> diagnostika, krizová intervence, <b>krátkodobost</b>	<b>má jasně diferencované kompetence-</b> krizová intervence, <b>dlouhodobá práce</b> , pevný vztah	<b>přesahy kompetencí do práce</b> chybějícího <b>psychologa-</b> poradenství, krizová intervence, <b>dlouhodobá práce</b> , pevný vztah

## 7.8.2 Psycholog - stěžejní činnost

U psychologů byly vytvořeny další tři kategorie jejich stěžejní práce: 1. kategorie trsů - individuální práce, 2. kategorie trsů - skupinová práce, 3. kategorie trsů - krizová intervence. Nyní autorka jednotlivé trsy shrnuje, dále poukazuje na podstatné rozdíly a shody.

- **1. kategorie trsů - individuální práce**

Jednotlivé trsy a shrnutí:

Práce psychologa v DÚ je cílená na diagnostiku dítěte. Psycholožka DÚ: „*Mým cílem je zpracovat psychologickou diagnostiku, na jejímž základě se pak vytváří strategie reedukačního a resocializačního plánu, který vede k nápravě. U dětí, zjišťuji orientační intelekt, ale spíše se zaměřuji na osobnostní složky.*“

K diagnostice se využívají psychodiagnostické a psychoterapeutické metody, např. rozhovor, pozorování, dále ravenovy barevné progresivní matice, osobnostní dotazník pro děti, kresba začarované rodiny atd.



Psycholog v DÚ je vždy u příjmu dítěte: „*Dítě je vyděšené, nemá často žádnou podobnou zkušenost, je to pro něj zátěžová a stresová situace, většinou tedy potřebuje prvotní ošetření.*“ Je důležité s ním komunikovat, vysvětlit mu, kde se ocitlo, jak dlouho zde bude, co ho tady čeká.

Naproti tomu práce psycholožky v DD je zaměřená na dlouhodobou terapeutickou péči. „*Děti jsou emočně deprivované, je u nich patrná přítomnost emočních deficitů. Mají traumatické zkušenosti, proto jsou velmi rizikové k rozvoji poruch chování a osobnosti. Snažím se porozumět tomu, jak se vnímají sami sebe, jak chtějí být vnímáni, zaměřuji se na jejich sebepojetí, při mé práci vycházím z KBT modelu (kognitivně behaviorální terapie), pomáhám dítěti k jeho sebepoznání.*“

Psycholožka v DDŠ svou práci při individuálním sezení s dítětem charakterizuje také jako určitý typ terapie. Vychází přitom z diagnostické zprávy z DDÚ: „*Zjišťuji, jestli to chování má dítě nastavené v sobě, či jedná v afektu, nebo to má odkoukané např. z domov, potom určím, jak s dítětem budu pracovat, ta práce je vždy dlouhodobá.*“

Individuální práci s dítětem psycholožka v DÚ primárně zaměřuje na psychodiagnostiku s využitím různých projektivních, psychodiagnostických metod. Psycholožka v DŠ svou práci směřuje k dlouhodobé terapii cílené k nápravě nežádoucích jevů v chování. V DD jsou umístěné děti nevykazující problémové chování, avšak tyto děti jsou často psychicky deprivované, výchovně zanedbané, proto je i zde opodstatněná práce psycholožky, která je primárně zaměřená na psychologické poradenství a psychoterapii.

- **2. kategorie trsů - skupinová práce**

Jednotlivé trsy a shrnutí:

V DÚ se děti střídají každé dva měsíce, proto jsou skupinové práce zaměřené hlavně na seznamovací hry, hry na komunikaci a na spolupráci. Po každé hře je nutné dětem poskytnout reflexi, neboť samotná hra by nebyla tolik účinná. Psycholožka v DDÚ: „*Tím, že jim dám tu reflexi, jsem pro ně vzorem, jak mají o sobě navzájem mluvit, učím je interpretovat své emoce, vyzívám je k tomu.*“

Psycholožky DD a DDŠ vedou dramatickou výchovu, kde obě aplikují prvky psychodramatu. K této činnosti se vyjadřují v tom smyslu, že je podstatné dobře vybrat konkrétní děti, neboť některé hry můžou v dítěti vyvolat negativní emoce nebo agresivní děti můžou celé psychodrama narušit. V takto vedeném skupinovém sezení se klade důraz na důvěru. Nesmí se porušovat pravidla mlčenlivosti. Dítě otvírá své nitro, mluví o osobních a

mnohdy bolestivých záležitostech. V případě narušení důvěry je tento terapeutický proces narušen. Psycholožka v DD také pořádá tematická skupinová sezení. *„Vytáhnu si třeba holky puberťačky a bavíme se o problémech spojených s dospíváním, nebo dělám skupinky zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů, třeba někoho i na to pozvu.“*

Skupinová práce psycholožky v DÚ je primárně zaměřená na pozorování dítěte v interakci s ostatními dětmi, diagnostiku jeho hyperaktivity, hypoaktivity, pozornosti, schopnosti komunikace, spolupráce, agresivity atd. Na „skupinkách“ se nejčastěji hrají předem účelně vybrané hry směřující, k tomu aby se děti primárně seznámily, naučily se spolu nějakým způsobem spolupracovat a komunikovat. Vždy je důležité si na konkrétní hry vybrat pouze konkrétní děti, aby nedošlo k evokování nežádoucích pocitů a emocí.

Psycholožka v DDS, skupinové práce směřuje k různým resocializačním technikám, využívá např. psychodrama. Stejně jako psycholožka v DÚ také velmi taktně vybírá téma psychodramatu vhodné k určité skupince dětí. Psycholožka v DD ale i v DDS pořádají různé besedy. Každý měsíc řeší jedno téma, např. prevence zneužívání drog, sexuální zneužívání, předčasná sexuální aktivita, problémy ve škole. Nacvičuje se technika odmítání, asertivní chování. Všechny psycholožky využívají autogenní trénink, tzn. relaxační psychoterapeutickou metodu, neboť je základním prvkem pro uplatnění dalších skupinových terapií.

### • 3. kategorie trsů - krizová intervence

Jednotlivé trsy a shrnutí:

Všechny psycholožky se shodují v tom, že podstatná část jejich práce může být nazývána krizovou intervencí, tedy zásahem do situace s cílem něco změnit. Každá však na toto téma uvedla příklad jiné situace, z čehož lze usuzovat, že krizová intervence je široký pojem. Každé dítě je specifické a vnímá situace jinak. Pro jedno dítě je krizovou situací už jen samotná realita, že se ocitne v tomto typu zařízení, kde se musí adaptovat na diametrálně odlišné podmínky výchovy. Dítě má mnohdy poprvé v životě organizovaný celodenní režim a je hodnocené nejenom ve škole, ale i mimo ní.

Psycholožka DDS se vyjadřuje k tématu krizové intervence následovně: *„Šikana byla, je a bude všude v těchto typech zařízení. Pokud si vychovatel či učitel všimne nějakého napětí či konfliktu mezi dětmi, tak to běžným způsobem zaznamená do programu evix. Já si to okamžitě přečtu a tuto situaci řešíme co nejdříve, také se dost často stává, že sami děti mi dojdou říct, že se schyluje k nějakému průsvihu, např. někdo chce utéct z vycházky, nebo si*

*děti mezi sebou řeší nějaký problém a negativní emoce přenáší i na ostatní a ničí se tím vhodné klima." Aktéři šikany či jiných konfliktních situací musí být co nejdříve zkonfrontováni, nejdříve individuálně u psychologů, poté se to řeší také na komunitě.*

Psycholožka DÚ pojímá krizovou intervenci spíše jako prvotní poskytnutí podpůrné terapie. Dítěti naslouchá, snaží se mu porozumět, být mu v dané situaci oporou. Podat mu o všem dostatečné informace odpovídající věku dítěte. Nesmí dítěti lhát, jinak by byla nenavratitelně zničena důvěra.

Pro přehlednější srovnání v následující tabulce autorka poukazuje na nejpodstatnější zjištění z jednotlivých kategorií stěžejní práce psychologů v konkrétních zařízeních.

Kategorie	Psycholožka DÚ	Psycholožka DDŠ	Psycholožka DD
individuální práce	psychodiagnostika	psychoterapie	psychoterapie, poradenství
skupinová práce	hry na seznámení, loučení, spolupráci, rituály, důraz na správný výběr dětí pro danou hru	hry na komunikaci, spolupráci, důraz na výběr dětí pro danou skupinovou práci, psychodrama	besedy pro určitou cílovou skupinu, nácvik asertivního chování, autogenní trénink, relaxační techniky
krizová intervence	zaměřená na podpůrnou terapii, okamžitě po příchodu	zaměřená na neshody, šikany, sociálně patolog. jevy v chování	zaměřená na neshody mezi dětmi, konkrétní osobní problémy

### 7.8.3 Vychovatel - stěžejní činnost

V neposlední řadě autorka uvádí také tři kategorie stěžejní činnosti profese vychovatele: 1. kategorie trsů - motivace a důvěra jako nástroj převýchovy, 2. kategorie trsů - filosofie zařízení jako faktor úspěšnosti výchovy a 3. kategorie trsů - komunita, reflexe. Srovnáváním jednotlivých trsů poukazuje na shody a rozdíly v práci čtyř vychovatelů v konkrétních školských zařízeních.

- **1. kategorie trsů - motivace a důvěra jako nástroj převýchovy**

Jednotlivé trsy a shrnutí:

Vychovatel VÚ: „Nabízíme pomoc všem, ale ne každý kluk ji ihned přijme, někdy ji nepřijme vůbec. Poté se dost často stává, že skončí v kriminále. Snažíme se tu v maximální možné míře působit na motivaci, to dokazujeme i tím, že pokud se kluk s ochrankou nějakou dobu snaží, tak usilujeme o to, aby mu byla změněna na ústavní výchovu. Tím pádem může být mezi klukama s ústavkou a mít stejné možnosti při postupech do vyšších skupin. Minulý rok jsme tu měli kluka s ochrankou, co se dostal až na domeček, a šlapal.“

Výchovná práce se uskutečňuje v 6 skupinách, které jsou uzpůsobeny různým potřebám dětí. Děti jsou motivovány k postupu na skupiny, které jsou charakterově blíže rodinnému prostředí, nebo nabízí jiné výhody. Domeček je nejvyšším stupněm výchovných skupin, jeho součástí je cvičný byt mimo areál. Vychovatel má na starost výchovně vzdělávací práci mimo vyučování. Každý týden plánuje se svou skupinkou sportovní, kulturní a jiné činnosti. Zároveň děti hodnotí dle vnitřních pravidel.

Vychovatel v DD hlavní prostředek výchovné práce vidí ve vzájemné důvěře a pevném vztahu mezi ním a dítětem. Pokud dítě cítí, že o něj jeví někdo zájem, někomu na něm záleží a zajímá se o jeho potřeby, je zde šance vybudování pevného vztahu, na kterém se dá stavět celá výchova dítěte. Vychovatel by se neměl ovšem snažit nahradit dítěti rodiče, spíše si s ním vytvořit partnerský vztah založený na důvěře a vzájemném respektu. Je ovšem rozdíl v budování takového vztahu u dítěte mladšího a u staršího, které je téměř dospělým člověkem. Hledání důvěry je v tomto případě dlouhodobější a mnohdy složitější.

Z rozhovorů autorka pochopila, že nejpodstatnější rozdíl je v práci vychovatele ve VÚ a v DD, celý proces výchovy v DD je postavený na důvěře, pevném vztahu, stabilním zázemí a stálém režimu. Všechny tyto prvky se vyskytují samozřejmě i ve vztahu vychovatel x dítě ve VÚ. Dle vychovatele ve VÚ je ale rozdíl v tom, že se zde musí víc pevně dbát na dodržování pravidel a přísné hodnocení. Jen tak se zařízení může udržet na vysoké úrovni. Proto můžou děti v tomto zařízení vnímat vychovatele spíše jako hodnotitele a ne rovnocenného partnera, za kterým by mohly přijít s jakýmkoliv osobním a důvěrným problémem. Tuto roli jim spíše nahrazuje etopedka, která je jakýsi most mezi klukem a vychovatelem, či most mezi klukem a rodičem.

Nejodlišnější práce vychovatele je ovšem v DDÚ charakterizovaná svou krátkodobostí. Vychovatel DDÚ: „Dítě si ke mně nevytvoří tak pevný vztah, který by byl potřeba ke kvalitní resocializační práci, resocializace je dlouhodobý proces. To aplikují až v návazných zařízeních. Já dítě spíše pozoruji a snažím se zjistit, co na něj působí. Seznamuji ho s požadavky, s režimem dne, s hodnocením jeho chování. Jsou to pro něj nové věci.“

Ve všech zařízeních vychovatelé za svou stěžejní činnost považují individuální přípravu dítěte na budoucí život. Zjišťují, k čemu dítě aspiruje a podporují ho ve svobodném rozhodování týkajících se jejich zájmů. V převýchovném procesu je mnohem účinnější poskytnout dítěti prostor k svobodné vůli při rozhodování se o svém budoucím životě, než autoritativní předkládání požadavků na splnění určitých povinností, které dítě nenaplní.

Vychovatel DDŠ: „*Snažíme se děti motivovat k tomu, aby se hlásily na střední školy, pokud ale vidíme, že dítě nechce, tak ho za to určitě vůbec žádným způsobem netrestáme. Cílem je, aby převzalo zodpovědnost za svůj život do svých rukou, my mu můžeme pouze ukázat cestu.*”

Všichni vychovatelé se shodují v tom, že nejdůležitější je dítě respektovat takové jaké je, a snažit se jej svým vlastním chováním a přístupem ke světu motivovat a působit na něj. Vychovatelé děti doprovází na jejich cestě, která je plná různých překážek.

## • 2. kategorie trsů - filosofie zařízení jako faktor úspěšnosti výchovy

Jednotlivé trsy a shrnutí:

Ze všech rozhovorů s vychovateli vyšlo najevo, že celá úspěšnost a smysluplnost jejich práce velmi závisí na filosofii a kultuře celého zařízení. Za klima instituce ovlivněné stylem řízení je primárně zodpovědný ředitel. To jaká je komunikace a interakce mezi všemi členy interdisciplinárního týmu se přenáší samozřejmě i na děti.

Každý odborník vidí dítě z různých úhlů, např. etoped má komplexní náhled, vychovatel zase zná dítě ve volném čase a komunikaci s ostatními, učitel vidí znalosti a dovednosti dítěte. Pokud tým nebude pracovat interdisciplinárně, působení na dítě nebude celistvé. Vychovatel DDŠ: „*S ostatními pracovníky musíme být opravdu sehraní a zajedno, všichni musíme chtít něco změnit, ne jen jeden člověk, dítě ty rozpory okamžitě pozná a ztrácí se v tom, nemá dobrý příklad.*”

Nejpodstatnější je sehranost dvou kmenových vychovatelů. Vychovatel DÚ: „*S kolegyní vychovatelkou, se kterou jsem na skupině, musíme mít ve výchově dětí stejné názory, je důležité se podporovat a chovat se týmově, kdybychom na něco měli každý jiný pohled, dítě by to okamžitě poznalo a samozřejmě by začalo manipulovat, to je pro něj nejsilnější strategie. V tomto je důležitá i spolupráce s rodinou, aby dítě mělo co nejmenší manipulační prostor.*”

Ředitel každého zařízení by měl cílevědomě působit na všechny pracovníky. Měl by klást důraz na demokratické vztahy mezi všemi, využívání terapeutických přístupů,

skýtajících se v možnostech odborníků. Dále na spolupráci týmu podmíněnou častými a přínosnými metodickými radami a přesnými záznamy o průběhu dne do programu evix, který umožňuje komplexně nahlédnout na chování svěřence.

Podstatný prvek při práci vychovatelů je také v možnosti vykonávat určité činnosti se svou skupinou i mimo areál zařízení, neboť charakteristické spojení naprosto všech aktivit, včetně školy pod jednou střechou má prvky totální instituce, což si odporuje s resocializačním cílem institucí.

- **3. kategorie trsů - komunita, reflexe**

Jednotlivé trsy a shrnutí:

Komunita- tedy reflexe celého dne. Komunita je setkání v režii vychovatelů, ale vždy jsou přítomni i další pracovníci a hlavně všechny děti.

Hodnocení plusovými a minusovými body a výchovná opatření, která jsou daná ze zákona, nemusí být dítětem správně pochopená. Komunita je prostor umožňující uvést na pravou míru přesný důvod hodnocení a dítě má vždy možnost se k tomu vyjádřit, a dát tak zpětnou vazbu ostatním dětem a vychovatelům, své chování odůvodnit, případně se za něj omluvit.

Komunita ale není v žádném případě zaměřená jen na hodnocení a kritizování jako tomu bylo dříve. Komunita by měla mít určité terapeutické prvky a hlavním záměrem by mělo být děti chválit a tím je motivovat k dalším pokrokům. Vychovatel DÚ: *„Vedle programu komunity, který vždy vymýšlí jednotliví vychovatelé se svými dětmi, se na komunitě vždy projednávají konkrétní trable dětí, co mají mezi sebou, hledají se návody na řešení a ostatní nezainteresované děti v tomto problému můžou poskytnout určitý náhled, který oni mezi sebou možná i více respektují, než názor náš, vychovatelů.“*

Vychovatelé v DDŠ a VÚ pokládají takovéto skupinové každodenní sezení za velmi přínosné ve vyjasnění si názorů a nejasností, které se mohou v průběhu dne objevit, ale také v oblasti vyzdvižení a pochval jednotlivých pozitivních jevů v chování každého svěřence. Pochvala a odměna za kladné chování nejenže povzbudí jedince ke snaze pokračovat tímto směrem, ale také motivuje ostatní svěřence, když vidí, že snaha po nápravě svého jednání bude vždy náležitě oceněna.

Vychovatel v DÚ komunitu pojímá jako prostor, kde se děti seznamují, loučí, předávají si talismany, vyjadřují si mezi sebou názory na sebe, učí se komunikovat a říct svůj názor před ostatními. V DD je komunita nástrojem setkání všech dětí a možností vyjádřit

názor na aktuální témata v DD. Vychovatel DD: „S dětmi tady řešíme také provozní věci, plánujeme různé akce, výlety. Řešíme taky věci, co mají mezi sebou. Pokud se k tomu chtějí vyjadřovat před všemi, tady mají na to možnost.“

V následující tabulce jsou zdůrazněny nejpodstatnější body u každé kategorie specifikující důležité prvky, které se promítají v kvalitní resocializační práci všech vychovatelů.

Kategorie	Vychovatel DÚ	Vychovatel DDŠ	Vychovatel DD	Vychovatel VÚ
motivace a důvěra jako nástroj převýchovy	motivace pro postup naskupinu s více rodinným systémem	motivace k převzetí životado vlastních rukou	vzájemná důvěra, pevnývztah mezi dítětem a vychovatelem	pevné dodržování pravidel a stálého režimu
filosofie zařízení jako faktor úspěšnosti výchovy	demokratické vztahy, interdisciplinární přístup	interdisciplinární přístup, spolupráce mezi kmenovými vychovateli,	spolupráce mezi kmenovými vychovateli, podpora v názorech na výchovu	výkon volnočasových činností v přirozeném prostředí mimo areál zařízení
komunita, reflexe	prostor pro seznamování, loučení, možnost vyjádřit názor na ostatní	prostor pro ocenění, vyrozumění situací z průběhu dne, motivování ostatních dětí	prostor pro vyjádření se k aktuálnímu tématu týkajícího se, provozních ale i osobních věcí	prostor pro ocenění, vyrozumění situací z průběhu dne, motivace pro ostatní

## Závěry výzkumu

Výzkum je rozdělen na tři části dle každé profese. Autorka zkoumala způsoby intervence, její rozdíly či shody v práci etopedů, vychovatelů a psychologů, v DÚ, DD, DDŠ a VÚ. Ze všech rozhovorů došla k závěru, že každá profese v jakémkoliv školském zařízení má určité stěžejní body, které poté zkomparovala a vytyčila nejpodstatnější odlišnosti, či shody.

Všeobecně u všech odborníků jsou nejpodstatnější prvky ovlivňující způsoby intervence, tedy použité metody či techniky při resocializačním působení - délka pobytu dítěte v zařízení, jeho věk, míra sociálně-patologických jevů v chování jedince, motivace po nápravě a snaha rodiny o spolupráci. Z výzkumu vyplynulo, že nejdůležitější a také nejrozdílnější od všech ostatních zařízení je práce všech odborníků v DÚ. Ačkoliv je pobyt dítěte v tomto zařízení velmi krátkodobý, individuální práce s dítětem je o to intenzivnější, neboť snahou psychologů, etopedů, vychovatelů ale i sociálních pracovníků v tomto typu zařízení je primárně zhotovení komplexní diagnostické zprávy, která zahrnuje i program rozvoje osobnosti. V DDŠ a VÚ z této výstupní práce vycházejí a s jedincem ji dále individuálně rozpracovávají. Naplňování a hodnocení programu rozvoje osobnosti můžeme pokládat za dlouhodobou a intenzivní práci dítěte s odborníky, v těchto zařízeních, jejímž účelem je svěřence resocializovat a reedukovat. V DD je cílem všech odborníků děti co nejlépe připravit na odchod z tohoto zařízení, poskytnout jim zázemí potřebné k jejich osobnímu růstu či odborné kvalifikaci.

Z výzkumu je patrné, že kompetence etopedky ve VÚ v určitých situacích mohou zasahovat do oboru chybějícího psychologa. Záleží však na sebereflexi, jak s těmito situacemi naložit. Ostatní profesionálové v zařízeních, kde svou funkci zastávají psychologové, etopedové, vychovatelé, ale i sociální pracovníci se s tímto nesetkávají. Jejich pracovní kompetence jsou tedy přesně vymezeny.

Práce etopedů v DDŠ a ve VÚ je v určitých oblastech velmi shodná, liší se pouze etopedická intervence v DÚ, jak již bylo řečeno, cíleně zaměřená na diagnostiku.

Práce psychologů se liší použitými metodami a techniky. V DD a DDŠ psychologové využívají pro svou dlouhodobou práci prvky psychoterapie či psychologického poradenství. V DÚ psychologové pracují s diagnostickými metodami či speciálními terapeutickými hrami zaměřenými na seznámení či komunikaci.



Práce vychovatelů se může na první pohled zdát jako velmi podobná, avšak při detailnějším pohledu zjišťujeme, že v DD je specifická spíše partnerskou spoluprací kmenových vychovatelů a snahou o co nejbližší přiblížení rodinného prostředí dětem. V DDŠ a VÚ je výchovná práce daná pevně stanoveným režimem a řádem. Vychovatel je více v pozici hodnotitele než partnera.

Způsob práce psychologa, etopeda i vychovatele v DÚ, DD, DDŠ a VÚ se liší zejména rozdílností zaměření daného zařízení.

Je zajímavé poukázat na skutečnost, že nařízení ÚV, OV či předběžného opatření nemá závažný vliv na způsob intervence odborníků, i když jsou děti s ÚV a OV rozdělení a neměli by se spolu v rámci zařízení setkávat.

## Diskuze

Výsledky výzkumu byly pro autorku v mnohém překvapující, v některých oblastech si potvrdila svoji hypotézu. Zjistila, že způsoby intervence, kterými se řídí odborníci ve školských zařízeních pro výkon OV a ÚV, nejsou jednotným způsobem zpracované, neboť neexistuje žádný legislativní dokument, který by určoval přesné techniky a metody práce odborníků. Existují pouze zpracované kompetence profesí každého zařízení, ty se ovšem v mnohém neliší.

Proto tedy způsob jak pracovat s dětmi v těchto zařízeních je dán odbornou kvalifikovaností, osobností, povahou, znalostmi a zájmy každého odborníka. Psycholog v DD, který absolvoval terapeutický výcvik zaměřený na kognitivně behaviorální terapii, bude s určitou platností pracovat dle tohoto přístupu stejně tak vychovatel v VÚ, který se ve svém volném čase naplno věnuje určitému sportu, nebude do své práce aplikovat arteterapii.

Způsob práce, který si daný odborník zvolí, je tedy pouze na něm. Musí jen naplňovat úkoly dané v kompetencích jeho profese a nepodmíněně musí jeho styl a přístup pozitivně působit na vychovávaného jedince, za což zodpovídá ředitel každého zařízení.

Autorka si pokládá otázku, zda do budoucna nebude kromě požadavků na práci vychovatele, který nejpodstatnějším způsobem ovlivňuje osobnost jedince, kromě požadavků na psychickou způsobilost a vysokoškolské vzdělání, které jedince do praxe vybaví pouze teoreticky, další požadavek, a to na doplňující vzdělání ve formě různých kurzů v oblasti např. expresivních terapií, psychologických, sebezkušenostních výcviků, které již mnozí odborníci sice splňují, ale pouze ve svém vlastním zájmu a po sebereflexi své práce.

Při úvahách o slabinách výsledků tohoto výzkumu můžeme spatřovat nedostatek ve výzkumném vzorku, který by bylo zapotřebí rozšířit o všechna školská zařízení v ČR, nebo alespoň v celém kraji. S touto rozmanitostí by pak bylo přínosné analyzovat různá pojetí intervence všech odborníků a porovnávat spojitost v jejich názorech. Na tak pestrou škálu bychom museli použít kromě kvalitativního výzkumu i kvantitativní, kde by bylo již zvoleno místo narativního interview spíše polostrukturované interview, abych bylo poukázáno na jasné rozdíly.

## Závěr

Bakalářská práce byla rozdělena na dva celky, které představovala teoretická část a empirická část. V teoretické části bylo záměrem popsat obecné informace o ÚV, OV, předběžném opatření. Dále práce popisuje konkrétní zařízení pro výkon ÚV a OV.

V následujících kapitolách se pojednávalo o kompetencích, charakterových vlastnostech a hlavních složkách práce etopedů, psychologů a vychovatelů. Čtenář zde může objevit poznatky týkající např. psychodiagnostických metod využívaných psychologem či komplexní diagnostické zprávy zpracovávané etopedem. Poslední odvětví teoretické části se zabíralo metodami a technikami převýchovné práce, prostředky resocializačního působení v přímé výchovné činnosti. Celá první část práce pouze doplňuje empirickou. Snaží se specifikovat pojmy objevující se ve výzkumném šetření pro lepší pochopení této obsáhlé problematiky.

Empirická část byla věnována šetření týkající se toho, jak etopedové, psychologové a vychovatelé ve školských zařízeních pro výkon ÚV a OV pojmají svou práci, dle čeho se řídí, jaké techniky a metody využívají. Jaké shody a rozdíly lze spatřovat u každé profese v rozdílném školském zařízení. V této části práce byl formulován cíl šetření, jehož úkolem bylo zodpovědět, jak jednotliví respondenti v těchto zařízeních pojmají svou stěžejní činnost. Celkovým účelem tedy bylo získání informací týkajících se způsobů intervence, které nám pomohou tuto problematiku objasnit. Výzkumná část byla realizována prostřednictvím kvalitativního výzkumu s pomocí nestrukturovaného narativního rozhovoru.

Bakalářská práce poukazuje na skutečnost, že způsoby intervence každého profesionála se řídí dle jeho vzdělání, kvalifikovanosti, schopností a zájmů, kterými sám oplývá. V odborné literatuře můžeme snadno najít, jakou činnost konkrétně vykonává psycholog, etoped i vychovatel, ale již nikde nejsou uvedené specifické činnosti a způsoby práce u všech uvedených odborníků pro každé školské zařízení zvlášť.

Z výzkumu vyplynuly stěžejní činnosti pro každou profesi, na kterých autorka poukazuje na vzájemné rozdíly podložené citovanými úryvky z rozhovorů.

Dle názoru autorky by se měl klást větší důraz nejen na vzdělání a psychickou způsobilost odborníka, ale také na jeho charakterové vlastnosti, motivaci, morální hodnoty či aspiraci. Přímou u vychovatelů by kladla nároky i na jejich zájmové dovednosti, které by měly při aplikaci v přímé výchovné činnosti na jedince smysluplně působit.

## Seznam bibliografických citací

### Literatura:

BITTNER, Petr. *Děti z ústavů!: právní a psychologické dopady ústavní výchovy z pohledu ochrany rodiny a nejlepšího zájmu dítěte*. Brno: Liga lidských práv, c2007, 72 s. ISBN 978-80-903473-4-2.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 288 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4740-331.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Grada, 2011, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4729-930.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 3.vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.

GABRIEL, Zbyněk a Tomáš NOVÁK. *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. Vyd. 1. Praha, 2008, 144 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4717-883.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-859-3179-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004, 478 s. ISBN 80-731-2038-0.

JELÍNEK, Jiří a Dita MELICHAROVÁ. *Zákon o soudnictví ve věcech mládeže: (zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů) : s poznámkami a judikaturou*. 1. vyd. podle právního stavu k 1.9.2004. Praha: Linde Praha - Právnícké a ekonomické nakladatelství a knihkupectví Bohumily Hořínkové a Jana Tuláčka, 2004, 144 s. ISBN 80-720-1493-5.

JEŘÁBEK, Hynek. *Úvod do sociologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-706-6662-5.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4724-294.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Vyd. 1. Praha: GradaPublishing, 2010, 215 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOVAŘÍK, Jiří. *Náhradní rodinná péče v praxi*. Vyd. 1. Portál, 2004, 167 s. ISBN 80-717-8957-7.

KRAUSOVÁ, Lucie a NOVOTNÁ. *Sociálně-právní ochrana dětí*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2006, 228 s. ISBN 80-735-7214-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. Vyd. 2., aktualiz. Praha, 2003, 340 s. ISBN 80-717-8771-X.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

PAVLOVSKÝ, Pavel. *Soudní psychiatrie a psychologie*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2009, 226 s. ISBN 978-802-4726-182

PAVLOVSKÝ, Pavel. *Soudní psychiatrie a psychologie*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2012, 232 s. ISBN 978-802-4743-325.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Přístupy ke studiu inteligence*. 1. vyd. Olomouc, 1999, 305 s. ISBN 80-244-0020-0.

RŮŽIČKA, Michal. *Krizová intervence pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 170 s. ISBN 978-80-244-3305-9.

SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 96 s. ISBN 978-80-86723-84-6.

SPOUSTA, Vladimír. *Speciálně pedagogická diagnostika etopedická*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 105 s. ISBN 80-210-1261-7.

STANČÁK, Andrej. *Klinická psychodiagnostika dospělých*. Nové zámky: Psychoprof, s.r.o, 1996, 325 s. ISBN 80-967148-5-6

STANKOWSKI, Adam. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Vyd. 1. Ostrava, 2004, 140 s. ISBN 80-704-2360-9.

STRAUSS, Anselm. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie* Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-858-3460-X.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Vyd. 1. Grada, 2013, 192 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.

ŠÁMAL, P. A KOL. *Zákon o soudnictví ve věcech mládeže: komentář*. 3. vyd. Praha: C.H. Beck, 2011, 968 s. Beckova edice Komentované zákony. ISBN 978-807-4003-509.

ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978-807-3673-185.

ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 143 s. ISBN 978-802-4721-651

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krizová intervence pro praxi*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada), 195 s. ISBN 978-80-247-2624-3.

ŠVANCAR, Zdeněk a Jana BURIÁNOVÁ. *Speciálněpedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 215 s.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALIČOVÁ, KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Editor Alena Vališová, Hana Kasíková. Praha: Grada, c2011, 456 s. ISBN 978-802-4733-579.

VYBÍRAL, Zbyněk a Jan ROUBAL. *Současná psychoterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 744 s. ISBN 978-807-3676-827

VYMĚTAL, Jan a kol. *Obecná psychoterapie*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2004, 340 s. ISBN 978-802-4707-235.

VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie*. 2., přeprac. a dopl. vyd., V nakl. Grada vyd. 1. Praha, 2007, 396 s. Psyché (GradaPublishing). ISBN 978-802-4713-151.

ZELENÁ, Martina a Alžběta KLÉGROVÁ. *Podpora rodiny*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-869-9167-9.

ZEMAN. *Praxe v oblasti rozhodování o nařízení ústavní výchovy a uložení ochranné výchovy*. Vyd. 1. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2009, 150 s. Studie (Institut pro kriminologii a sociální prevenci). ISBN 978-807-3380-816.

ŽIŽLAVSKÝ, Martin. *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3110-7.

### **Studijní texty:**

Disciplína 02-04 HutYROVÁ Miluše, SpěVÁČEK Jan. *Intervence v podmínkách školy a školských poradenských zařízení 2.: 3* POCHYLA, Zdeněk *Dětský diagnostický ústav jako součást péče o ohrožené děti*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Disciplína 11-05-06 ŠKUREK, M. *Sociálně právní propedeutika*. VUP: Olomouc, 2012.

### **Bakalářské, Diplomové, Disertační práce:**

MATUŠINEC, Jakub. *Projekt osobnostně sociálního rozvoje pro klienty diagnostického ústavu pro mládež*. 2011. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Jan Kolář.

### **Internetové články:**

KUBÍČKOVÁ, Hana. VZTAH VYBRANÝCH VLASTNOSTÍ OSOBNOSTI VYCHOVATELE A KLIMATU VE VÝCHOVNÉ SKUPINĚ. [online]. 2006 [cit. 2014-03-23]. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/99/99.pdf>

SVOBODOVÁ, Michaela. *Zpráva o stávajícím stavu náhradní výchovné péče o děti a mládež bez rodinného zázemí v České republice* [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/download/doc/books/24.pdf>

DVOŘÁK, Jakub. *Systém náhradní výchovy* [online]. 2007 [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: [http://www.anv.cz/System\\_nahradni\\_vychovy.pdf](http://www.anv.cz/System_nahradni_vychovy.pdf)

### **Internetové stránky:**

[cit. 2014-03-21]. Dostupné z: <http://www.hodos.cz/psychologicke-poradenstvi/>

[cit. 2014-03-21]. Dostupné z: [http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog\\_popis.asp?kod=547&ZozArg=1&Kateg=2](http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=547&ZozArg=1&Kateg=2)  
Dostupné z: <http://www.testcentrum.com/testy/vmt>

[cit. 2014-03-21]. Dostupné z: [http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog\\_popis.asp?kod=631&ZozArg=1&Kateg=1](http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=631&ZozArg=1&Kateg=1)

<http://www.unifr.ch/ztd/HTS/inftest/WEB-Informationssystem/cs/4cz001/ab8d3ee774704db695c475dda8a93b53/hb.htm>

### **Legislativa:**



Předpis č. 218/2003 Sb. Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže)

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

Předpis č. 244/2011 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 - kompetence psychologa v DD

Příloha č. 2 - kompetence vychovatele v DD

Příloha č. 3 - kompetence sociálního pracovníka v DÚ

Příloha č. 1

## Pracovní náplň psychologa v DD

**Funkce: psychologka**

**Jméno:**

**Účinnost od: 10.9.2012**

1. Aplikace poznatků psychologie v podmínkách DD.
2. Provádění psychologických vyšetření podle standardních metod a pokynů.
3. Navrhování opatření k aplikaci poznatků psychologie při výcviku jednotlivců a skupin.
4. Samostatné zajišťování prací v psychodiagnostice, poskytování poradenských a psychoterapeutických služeb.
5. Poskytování krizové intervence v rámci práce DD.
6. Kontaktní činnosti zaměřené na jedince a skupiny se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobním a sociálním vývoji. Provádění individuálních a skupinových psychologických vyšetření dětí a mládeže podle stanovených postupů.
7. Vedení výcvikových a dalších programů osobnostního rozvoje a prevence patologických jevů u dětí. Psychologické poradenství související se vzdáváním a výchovou dětí.
8. Komplexní, výchovná, vzdělávací, diagnostická a preventivní činnost zaměřená na celkový rozvoj osobnosti a na socializaci, resocializaci a reedukaci včetně navrhování cílených opatření k optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu.
9. Protidrogová prevence v rámci DD, zejména podle pokynů preventisty.
10. Poskytování edukativního, psychologického i speciálně pedagogického poradenství a psychoterapie.
11. Poskytování krizové intervence v obzvláště náročných životních situacích.
12. Samostatné provádění individuálních a skupinových psychologických vyšetření dětí.

V rámci bodu 8. a 9. zejména:

a) Zabezpečuje výchovu a vzdělávání svěřených dětí v době mimo vyučování a ve volném čase. Odpovídá za úroveň a výsledky výchovně vzdělávací práce ve výchovné skupině, která

je mu přidělena, i za kvalitní obsah a výsledky činnosti, kterou s dětmi zabezpečuje. Sleduje prospěch a chování svěřených dětí, proto je v neustálém styku s učiteli a mistry odborného výcviku. Podle jejich návodu pracuje při přípravě dětí na vyučování.

b) Podle pokynů ředitele vykonává další práce zabezpečující plynulou činnost zařízení - odpovídá za inventář přidělený skupině, vede např. sklady, knihovnu apod.

c) Je povinen účastnit se se svěřeným kolektivem dětí školy v přírodě, lyžařského výcviku, výletů a jiných akcí pořádaných zařízením, pokud mu v tom nebrání vážné důvody.

d) Při organizování mimoškolní a zájmové činnosti úzce spolupracuje s jinými organizacemi a institucemi.

e) Je povinen si promyslet výchovnou práci, případně si poznamenat, zabezpečit materiál. Vede příslušnou pedagogickou dokumentaci - Knihu denní evidence a zpracovává a s dětmi plní Program rozvoje osobnosti.

f) Ve výchovné práci pomáhá utvářet morální vlastnosti dětí a zabezpečuje tělovýchovnou a sportovní činnosti. Do programu výchovné práce zařazuje činnosti pracovního charakteru v rozsahu přiměřeném věku žáků a potřebám pro jejich přípravu do samostatného života. Rozvíjí pracovní návyky dětí a jejich sebeobsluhu, zabezpečuje esteticko-výchovné činnosti a soustavnou kulturní práci s dětmi. Zabezpečuje přípravu dětí do školy a podle potřeby i činnosti, které prohlubují vědomosti a zručnosti dětí získané při vyučování a odborném výcviku. Učí je utvářet si správné návyky společenského chování, návyky potřebné při osobní hygieně, při udržování čistoty a pořádku v místnostech a v okolí domova.

V Olomouci 1.12.2013

## **Příloha č. 2**

# **Pracovní náplň vychovatele v DD**

**Funkce: Vychovatel V 10. platové třídě**

**Jméno:**

**Účinnost od: 10.9.2012**

1. Komplexní výchovná, vzdělávací, diagnostická a preventivní činnost zaměřená na celkový rozvoj osobnosti a na socializaci, resocializaci a reedukaci včetně navrhování cílených opatření k optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu.
2. Protidrogová prevence v rámci DD, zejména podle pokynů preventisty.

V rámci bodu jedna až dvě zejména:

- a) Zabezpečuje výchovu vzdělávání svěřených dětí v době mimo vyučování a ve volném čase. Odpovídá za úroveň a výsledky výchovně vzdělávací práce v rodinné skupině, která je mu přidělena, i za kvalitní obsah a výsledky činnosti, kterou s dětmi zabezpečuje. Sleduje prospěch a chování svěřených dětí, proto je v neustálém styku s učiteli a mistry odborného výcviku. Podle jejich návodu pracuje při přípravě dětí na vyučování.
- b) Podle pokynů ředitele vykonává další práce zabezpečující plynulou činnost zařízení - odpovídá za inventář přidělený skupině, vede např. sklady, knihovnu apod.
- c) Je povinen se účastnit se svěřeným kolektivem dětí školy v přírodě, lyžařského výcviku, výletů a jiných akcí pořádaných zařízením, pokud mu v tom nebrání vážné důvody.
- d) Při organizování mimoškolní a zájmové činnosti úzce spolupracuje s jinými organizacemi a institucemi.
- e) Je povinen si promyslet výchovnou práci, případně si poznamenat, zabezpečit materiál. Vede příslušnou pedagogickou dokumentaci - Knihu denní evidence a zpracovává a s dětmi plní Program rozvoje osobnosti.
- f) Ve výchovné práci pomáhá utvářet morální vlastnosti dětí a zabezpečuje tělovýchovnou a sportovní činnost. Do programu výchovné práce zařazuje činnosti pracovního charakteru v rozsahu přiměřeném věku žáků a potřebám pro jejich přípravu do samotného života. Rozvíjí pracovní návyky dětí a jejich sebeobsluhu, zabezpečuje esteticko-výchovné činnosti a soustavnou kulturní práci s dětmi. Zabezpečuje přípravu dětí do školy a podle potřeby i činnosti, které prohlubují vědomosti a zručnosti dětí získané při vyučování a odborném výcviku. Učí je utvářet si správné návyky společenského chování, návyky potřebné při osobní

hygieně, při udržování čistoty a pořádku v místnostech a v okolí domova.

Pozoruje, jak se děti projevují při hrách, zábavách a spontánních činnostech, při besedách, exkurzích, návštěvách sportovních a kulturních akcí.

g) Učí děti kulturně stolovat a pomáhá jim ke správným návykům při stolování.

V Olomouci 7.9.2012

## **Příloha č. 3**

# **Kompetence sociálního pracovníka v DÚ**

První kontakt pro klienty zajišťují naše sociální pracovníce. Prostřednictvím telefonu či osobně, velmi diskrétně a na základě dlouholetých zkušeností vyhodnotí společně s Vámi situaci a nabídnou možnou formu spolupráce. Podají Vám potřebné informace a zprostředkují spojení na další odborná pracoviště našeho zařízení.

### **V kompetenci našich sociálních pracovníků je:**

- vedení sociální agendy, včetně shromáždění a zpracování základní dokumentace dětí
- řešení sociálně - právních záležitostí dětí, sociálně - právní poradenství zainteresovaným osobám
- administrativní stránka přijetí, přemístění a propuštění dětí
- vypracování podkladů do závěrečné zprávy o dítěti
- spolupráce s orgány sociálně - právní ochrany dětí, osobami odpovědnými za výchovu, s partnerskými organizacemi stát. i nestátními, justicí, policií, atd.
- zprostředkování odborné lékařské péče, vedení zdravotních záznamů, sledování zdrav. stavu dětí (dozor a péče o nemocné v dopoledních hodinách, doplňování léků, včetně evidence úrazů a vyřízení odškodnění)

## Anotace

<b>Jméno a Příjmení:</b>	Klára Hladká
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název:</b>	Způsoby intervence v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy
<b>Title:</b>	Methods of intervention in institutions for institutional and protective education
<b>Anotace práce:</b>	Účelem práce je nastínit, jak pojmají vychovatelé, psychologové a etopedové ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy svou stěžejní činnost a pracovní kompetence. Blíže charakterizují institucionální výchovu, zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, kompetence a vlastnosti psychologů, etopedů a vychovatelů v těchto zařízeních. V neposlední řadě definují intervenci z pohledu resocializace a reedukace.
<b>Klíčová slova:</b>	ústavní, ochranná výchova
<b>Annotation</b>	The purpose of this work is to outline, how notions of educators, psychologists and special pedagogue in schools institutions for institutional and protective education their working competence. Closer characterize institutional education, institution for institutional and protective education, competence and charakter of psychologists, special pedagogue and educators in these institutions. Finally, I define intervention from the perspective of resocialization and reeducation.
<b>Keywords</b>	institutional, protective education
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	3
<b>Rozsah práce:</b>	66 str
<b>Jazyk práce:</b>	čeština