

***Diplomová práce***

**2010**

**Martina Hrbáčková**

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

## Diplomová práce

**Vybrané speciálně pedagogické aspekty práce s jedinci  
s poruchami chování ve věku 15-18 let ve výchovných ústavech**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Martina Hrbáčková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 5.

2010

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

20. března 2010

Děkuji vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Zároveň chci také poděkovat své konzultantce Jitce Korecké za odborné konzultace a mnoho rad z praxe.

## OBSAH

ÚVOD .....	6
<b>Teoretická část</b>	
1 PORUCHY CHOVÁNÍ JAKO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÝ PROBLÉM..	10
2 DEFINOVÁNÍ PORUCHY CHOVÁNÍ.....	14
2.1 Dělení poruch chování .....	17
2.2 Příčiny poruch chování.....	20
2.3 Projevy poruch chování.....	24
3 JEDINEC V OBDOBÍ ADOLESCENCE.....	27
4 ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ PRO ÚSTAVNÍ A OCHRANNOU VÝCHOVU .....	32
5 REEDUKAČNÍ PROCES .....	40
6 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTICKÉ METODY .....	44
7 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ NÁPRAVNÉ METODY .....	46
7.1 Metody reedukace .....	46
7.2 Metody kompenzace .....	47
7.3 Metody rehabilitace.....	48
8 APLIKACE PSYCHOTERAPEUTICKÝCH PŘÍSTUPŮ.....	49
8.1 Dynamická individuální psychoterapie.....	50
8.2 Behaviorální psychoterapie .....	51
8.3 Realitní terapie.....	51
9 TERAPEUTICKÉ METODY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	53
9.1 Terapie hrou.....	53
9.2 Pracovní terapie .....	54
9.3 Psychomotorická terapie .....	54
9.4 Expresivní terapie .....	55
10 TECHNIKY A METODY PŘI RESOCIALIZACI.....	57
10.1 Přesvědčování .....	57
10.2 Metoda pozitivních příkladů.....	58
10.3 Metody situační.....	58

11 SKUPINOVÉ FORMY PRÁCE.....	59
11.1 Diskusní skupiny.....	59
11.2 Sociálně výchovné skupiny.....	59
11.3 Skupinové poradenství.....	60
11.4 Skupiny aktivního sociálního učení.....	61
11.5 Skupinová psychoterapie.....	62
11.6 Model komunitního systému (Terapeuticko výchovné komunity).....	64
<b>Praktická část</b>	
12 PŘEDMÉT A CÍL VÝZKUMU.....	67
13 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ METODY.....	67
14 HYPOTÉZY.....	68
15 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	70
16 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	71
17 SHRNUÍ.....	84
ZÁVĚR.....	88
POUŽITÁ LITERATURA.....	92
<b>Přílohy</b>	
SEZNAM PŘÍLOH.....	100
ABSTRAKT.....	106

## ÚVOD

V dnešní době přibývá mezi mládeží agresivita, násilí a trestná činnost. Je to způsobeno dnešní společností a dobou ve které žijeme, nebo za to může jiný faktor? Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na mládež, tedy jedince ve věku od 15-ti do 18-ti let. Snažila jsem se pochopit, jaká je příčina jejich problémového chování a co je to vlastně porucha chování. Nápravou poruch chování se v České republice zabývají výchovné ústavy, které jsou určeny speciálně pro mládež.

Jako podnět mi posloužila i školní praxe, kdy jsem chodila do dětského domova se školou v Šindlových Dvorech, kde jsem měla možnost nahlédnout na práci s jedinci s problémovým chováním. Od té doby mě velmi zajímalo, jak vlastně probíhá samotná práce s těmito jedinci a jaké se k tomu využívají techniky, metody a formy.

Cílem mé diplomové práce je zjistit, jak ve výchovných ústavech probíhá reedukační proces. Na tuto problematiku se zaměřuji především ze speciálně pedagogického hlediska, zejména z pohledu jejího oboru - etopedie, která se zabývá zejména poruchami chování a sociální deviací. Nejprve se budu snažit definovat, co jsou to vlastně poruchy chování. Následně se budu zabývat tím, jak probíhá samotný reedukační proces ve výchovných ústavech. Budu se snažit o vytvoření seznamu možných alternativ, které vedou k nápravě poruch chování.

Za poruchy chování považuji takové chování a jednání, které je nepřiměřené věku jedince. Jedinec se dlouhodobě odchyluje od norem, které od něj společnost vyžaduje a tyto normy nedodržuje. I když jedinec chápe význam norem a je si jich vědom, tak není schopen dodržovat společenská pravidla.

Vycházela jsem především z knih ze speciální pedagogiky a etopedie. Také jsem čerpala z psychologických knih a monografií týkajících se psychiatrie a psychopatie.

Diplomová práce má teoretickou část, kde se zabývám především definováním poruch chování a reedukačním procesem a část praktickou, kde budu ověřovat, jestli se mnou zjištěné techniky, metody a formy opravdu ve výchovných ústavech využívají.

Teoretickou část jsem rozdělila do jedenácti kapitol. V první kapitole definuji vědní obor speciální pedagogika, který se zaměřuje na jedince s určitým znevýhodněním, kteří potřebují speciálně pedagogický přístup při výchově, vzdělání a celkovém rozvoji osobnosti. Následně se již věnuji samotnému vymezení etopedie, oboru speciální pedagogiky, který se zaměřuje především na jedince s poruchami chování.

V druhé kapitole se věnuji definování poruch chování. Zabývám se projevy poruch chování např. zlozvyky, krádežemi, záškoláctvím, útěky, touláním, agresivitou, šikanováním nebo patologickými závislostmi; příčinami a jejich různým dělením.

V třetí kapitole se zaměřuji na samotného jedince, jak probíhá jeho vývoj v období adolescence a jak se v tomto období jedinec projevuje. Především se zabývám jeho morálkou, tím jak dodržuje normy, jak ho ovlivňuje a působí na něj okolí.

Ve čtvrté kapitole popisuji, jaká jsou v České republice školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu, jak se měnila jejich struktura v průběhu let a následně se věnuji již samotným výchovným ústavům.

V páté kapitole stručně charakterizuji reedukační proces, kdy se jedná podle Z. Mouchy o pedagogickou činnost, která je cílevědomá, řízená, dlouhodobá, záměrná a má prostředky, metody, formy a svoje konkrétní etapy a fáze.

Šestá kapitola se věnuje speciálně diagnostickým metodám, které jsou při každém reedukačním procesu velmi důležité, a prostřednictvím kterých se zjišťuje diagnóza jedince ústavu a podle toho se určuje postup, jak bude probíhat samotná náprava.

V sedmé kapitole rozebírám speciálně pedagogické nápravné metody jako je reedukace, kompenzace a rehabilitace, které jsou pro speciální pedagogiku typické.

V osmé kapitole zmiňuji některé psychoterapeutické přístupy, které etopedie nejčastěji využívá např. dynamickou individuální, behaviorální psychoterapii či realitní terapii.



V deváté kapitole uvádím terapeutické metody, které jsou typické pro speciální pedagogiku, mezi ně patří terapie hrou, pracovní terapie, psychomotorická terapie a expresivní terapie.

Tématem desáté kapitoly jsou techniky a metody, které se nejčastěji využívají při resocializaci a mezi ně patří: přesvědčování, metody pozitivních příkladů, metody situační a psychodrama.

V závěrečné jedenácté kapitole teoretické části popisují skupinové formy práce, mezi které uvádím následující: diskusní skupiny, sociálně výchovkové skupiny, skupinové poradenství, skupiny aktivního sociálního učení, skupinovou psychoterapii a model komunitního systému.

V praktické části se zaměřuji na výchovné ústavy v České republice. Zajímá mě, jak v nich probíhá reedukační proces. Cílem mého výzkumu je tedy zjistit, jaké jsou ve výchovných ústavách využívané metody, techniky, přístupy a formy a jestli se od sebe jednotlivé ústavy liší a ověřit si, jestli se mnou uvedené teorie v praxi využívají.

Celkem jsem oslovila 31 výchovných ústavů, které jsou zřízené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Prostřednictvím kvantitativní metody, dotazníku, měli respondenti odpovědět na 17 otázek. Výzkumný vzorek k mému výzkumu tvoří 20 výchovných ústavů.

## **Teoretická část**

# 1 PORUCHY CHOVÁNÍ JAKO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÝ PROBLÉM

J. Pipeková definuje speciální pedagogiku jako vědu, která se zabývá speciálními zákonitostmi a speciálním vzděláváním jedince, který má určité znevýhodnění a proto potřebuje, aby byl u něj při vzdělávání využíván speciálně pedagogický přístup. Důležitá je pro jedince se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním podpora pro pracovní a společenské uplatnění.<sup>1</sup>

Speciální pedagogika je podle J. Slowíka: „*disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná největší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění.*“<sup>2</sup>

Speciální pedagogiku lze také podle M. Novotné a M. Kremličkové chápat jako pedagogický obor, který nahlíží na jedince jako na celistvou osobnost a sleduje komplexní rozvoj osobnosti s ohledem na jeho speciální a výchovné potřeby v oblasti fyzické, psychické a sociální. Jakákoliv vada, poškození nebo porucha se promítá do osobnosti jako celku<sup>3</sup>

Speciální pedagogika se tedy orientuje především na jedince, kteří jsou znevýhodnění a potřebují odbornou intervenci, pomoc a podporu.<sup>4</sup> Předmětem jsou tedy jedinci s defektem a jeho společenskými důsledky.<sup>5</sup>

Speciální pedagogika jako vědní obor se dosud vyvíjí. Dodnes nemá název oboru speciální pedagogika jednotnou mezinárodní podobu. Bývá také v některých zemích označována např. jako nápravná nebo léčebná pedagogika, pedagogika handicapovaných nebo jako pedopatologie. V Čechách se v 70. letech 20. století ujal termín speciální pedagogika.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Uvedení do speciální pedagogiky*. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšíření a přepracované vydání. Str. 95.

<sup>2</sup> SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, str. 15.

<sup>3</sup> Srov. NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, str. 7.

<sup>4</sup> Srov. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, str. 16.

<sup>5</sup> Srov. NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, str. 1.

<sup>6</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, str. 8.

Na formování speciální pedagogiky jako oboru se v Čechách zasloužil lékař a pedagog Miloš Sovák. Na něj potom navazuje Pavel Klíma.<sup>7</sup>

Předmětem dnešního českého pojetí speciální pedagogiky jsou tedy zdravotně nebo sociálně znevýhodněné osoby, které potřebují pomoc s výchovou a vzděláváním a podporu při uplatnění v práci a ve společnosti.<sup>8</sup>

Od 50. let se členění různých vad upřesňuje a vzniká mnoho klasifikací, jak dělit speciální pedagogiku. Klasifikací se zabývá mnoho autorů. Postižení lze dělit na dvě základní hlediska podle vzniku vady na orgánové a funkční.<sup>9</sup>

a) U orgánového handicapu je základem postižení změna části těla nebo orgánové tkáně nebo vzniká také vlivem anomálního vývoje, díky následkům úrazu nebo onemocnění, ke kterému u jedince došlo během jeho života.<sup>10</sup>

b) V případě funkčního handicapu nelze u jedince zaznamenat žádnou změnu některé části organismu. Jedinec ale nedokáže reagovat normálním způsobem na podněty. Časté jsou nevhodné vnější vlivy jako je prostředí, výchova, mezilidské vztahy, které jsou příčinou např. poruch chování.<sup>11</sup>

Speciální pedagogiku lze také dělit na jednotlivé oblasti podle druhu postižení klientů. Toto rozdělení provedl Miloš Sovák, zakladatel České logopedické společnosti. Rozdělil tedy speciální pedagogiku na tyto obory:<sup>12</sup>

- somatopedie (tělesné postižení, dlouhodobá onemocnění),
- tyflopédie/oftalmopedie (zrakové postižení),
- surdopedie/akupédie (sluchové postižení),
- psychopedie (mentální postižení, případně psychické poruchy),
- logopedie (narušená komunikační schopnost, vady poruchy řeči),
- etopedie (poruchy chování a sociální deviace).

---

<sup>7</sup> Sov. POKORNÁ, V. *Poruchy chování u dětí a jejich náprava*, str. 7.

<sup>8</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Uvedení do speciální pedagogiky*. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšíření a přepracované vydání. Str. 96.

<sup>9</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, str. 12.

<sup>10</sup> Srov. Tamtéž, str. 12.

<sup>11</sup> Srov. Tamtéž, str. 12-13.

<sup>12</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Uvedení do speciální pedagogiky*. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšíření a přepracované vydání. Str. 97.

J. Pipeková dodává, že jsou dnes k těmto kategoriím speciální pedagogiky řazeny ještě dvě:<sup>13</sup>

- edukace jedinců s více vadami (kombinace dvou a více druhů postižení),
- specifické poruchy učení a chování (specifické poruchy učení, projevy ADHD tj. porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, ADD tj. porucha pozornosti).

Speciální pedagogiku lze členit podle J. Slowíka ještě dalšími způsoby. Například dělení podle věkových kategorií na speciální pedagogiku předškolního věku, školního věku, dospělých (uváděné jako speciální andragogika) a seniorů (speciální gerontagogika).<sup>14</sup>

L. Monatová uvádí, že při dělení každého postižení je nutné přihlížet ke všem faktorům. Je třeba zjistit příčinu vady (např. jestli se jedná o vrozenou, dědičnou, získanou nebo způsobenou nějakým onemocněním). Také je velmi důležitý věk jedince, kdy k poškození došlo a délka trvání. Je třeba také stanovit hloubku vad. Jde tedy o správné určení postižení a následně o jeho stupeň.<sup>15</sup>

Přestože má speciální pedagogika své specifické metody zkoumání, přístup ke zdravotně nebo sociálně znevýhodněným jedincům, odlišný předmět péče a své specifické úkoly a cíle, tak má určitý vztah i k dalším vědám a oborům. Speciální pedagogika má např. vztah k pedagogice, fyziologii, patologii, psychologii, psychopatologii, psychiatrii, sociologii, sociální patologii, sociální psychologii a penologii.<sup>16</sup>

Původně byla problematika týkající se poruch chování zařazena do psychopedie, ale v roce 1969 vznikl samostatný obor zvaný etopedie. A to díky značné rozlišné problematice jedinců mravně narušených a jedinců mentálně postižených.<sup>17</sup>

---

<sup>13</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Uvedení do speciální pedagogiky*. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšíření a přepracované vydání. Str. 97.

<sup>14</sup> Srov. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, str. 18-19.

<sup>15</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, str. 12-13.

<sup>16</sup> Srov. MACHÁČEK, M. *Speciální pedagogika*. In DOBROVOLSKÁ, M., et al. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a patopsychologie*, str. 4.

<sup>17</sup> Srov. PROCHÁZKOVÁ, M. *Uvedení do etopedie*. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 188.

Etopedie je podle V. Vojtové jedna z disciplín speciální pedagogiky, která se zabývá zkoumáním jedinců s poruchami emocí a chování, ale také jedinci, u kterých je možné riziko vzniku těchto poruch. Dále se zaměřuje na edukaci a reedukaci těchto jedinců. Etopedie se zaměřuje také na prevenci poruch chování.<sup>18</sup>

L. Ludíková uvádí, že etopedie je jedna z disciplín speciální pedagogiky, která se zaměřuje na řešení poruch chování z pedagogického hlediska. Zabývá se především etiologií, projevy a prevencí poruch chování. Dále se soustředí na výchovu, reedukaci, vzdělávání a přípravu na budoucí povolání morálně narušených jedinců.<sup>19</sup>

Mezi základní cílové skupiny etopedie podle V. Vojtové patří:<sup>20</sup>

- děti bez výraznějších problémů v chování (jde především o preventivní programy, aktivity a opatření),
- děti v riziku (prevence, opatření, diagnostika a poradenská práce),
- děti s problémy chování (diagnostika, poradenství, intervence, provázení),
- děti s poruchami emocí a chování (diagnostika, poradenství, intervence, provázení a rehabilitace).

L. Monatová uvádí, že etopedické otázky souvisí úzce s všestrannou a harmonickou výchovou. Zejména je kladen důraz na výchovu právní a morální. Mimo jiné jde o napodobování především kladných vzorů kvalitní výchovou. Důležitá je zde prevence, aby se zabránilo vzniku protispolečenského chování.<sup>21</sup>

Etopedie jako obor speciální pedagogiky se snaží ovlivňovat a preventivně působit na jedince s poruchami chování nebo na jedince s rizikem poruch chování. Jde především o výchovu, vzdělávání, reedukaci a pracovní přípravu těchto jedinců s poruchami chování.

---

<sup>18</sup> Srov. VOJTOVÁ, V. *Kapitoly ze základů etopedie*. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšíření a přepracované vydání. Str. 353.

<sup>19</sup> Srov. LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*, str. 19.

<sup>20</sup> Srov. VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*, str. 70-71.

<sup>21</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, str. 128.

## 2 DEFINOVÁNÍ PORUCHY CHOVÁNÍ

Definováním poruch chování se zabývá mnoho autorů. Většina definic je však velmi podobná nebo se jen nepatrně liší nebo naopak rozvíjí a navazují na teorii předešlého autora. Můžeme to vidět u následujících autorů. P. Klíma a M. Sovák definují poruchy chování podobně. Stejně tak Z. Michalová z jejich definování vychází. Zatímco V. Vojtová přichází se zcela novým pojetím poruch chování a tento termín nahrazuje termínem „poruchy emocí a chování“.

Termínem poruchy chování označuje Z. Michalová sociálně neakceptované chování, kdy má jedinec celkově oslabené nebo závadné mechanismy regulace svého chování, které nesplňují předpoklady daného sociálního prostředí, ve kterém jedinec žije.<sup>22</sup>

Podle M. Procházkové lze jako poruchy chování chápat takové projevy, které jsou negativní a odchyľují se od normy, kterou běžně hodnotí a očekávají lidé od jedince.<sup>23</sup>

A. Giddens chápe normy jako: „*pravidla, která určují náležitě chování v různých sociálních kontextech. Normy buď předepisují určitou formu chování, anebo ji zakazují. Všechny skupiny lidí se řídí konkrétními normami, které se vždy opírají o nějaké sankce.*“<sup>24</sup>

P. Klíma definuje poruchy chování ve speciální pedagogice jako: „*všechny nápadné odchylky od chování průměrného dítěte nebo mladistvého. Těmito odchylkami, které mají dlouhodobý charakter nebo se častěji opakují, na sebe jedinec upozorňuje nejbližší okolí.*“<sup>25</sup> Tyto odchylky od normy se měří stupněm mravní narušenosti tedy stupněm defektivit.<sup>26</sup>

Podle J. Slowíka je třeba brát v úvahu, že chování a patologické projevy u jedince jsou závislé na tom, jaké uznává společnost normy a toleranční limit,

---

<sup>22</sup> Srov. MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*, str.13.

<sup>23</sup> Srov. PROCHÁZKOVÁ, M. *Úvod do etopedie*. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str.191.

<sup>24</sup> GIDDENS, A. *Sociologie*, str. 551.

<sup>25</sup> KLÍMA, P. *Poruchy chování- základní kategorie v etopedii*. In KLÍMA, P., KLÍMA, J. *Základy etopedie*, str. 41.

<sup>26</sup> Srov. KLÍMA, P. *Poruchy chování- základní kategorie v etopedii*. In KLÍMA, P., KLÍMA, J. *Základy etopedie*, str. 41.

který bývá určován a ovlivněn tradicí, náboženstvím i kulturou, ve které jedinec vyrůstá.<sup>27</sup>

MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí- 10.revize) definuje poruchy chování takto F91: „*Poruchy chování jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle). Tento druh poruch chování však může být projevem i jiné psychiatrické poruchy a v takovém případě má být preferována příslušná diagnóza. Chováním, na němž je diagnóza založena, je například nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útěky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň.*“<sup>28</sup>

Podle MKN-10 se poruchy chování F91 dělí podle jejich specifčnosti na tyto projevy<sup>29</sup>:

**F91.0 Porucha chování vázaná na vztahy k rodině.** Porucha chování se týká především vztahů a interakcí v rodině, mezi členy nukleární rodiny ale i s dalšími členy domácnosti. Antisociální chování je zaměřeno na rodinu a její členy, dochází k narušení vztahů v rodině.<sup>30</sup>

**F91.1 Nesocializovaná porucha chování.** Jedinec se nežádoucím chováním neučí ve svém sociálním prostředí ani k nim není výchovou veden, ale jde o jakési náhradní uspokojování základních psychických i fyzických potřeb, které jedinec nemůže jiným způsobem uspokojovat. Např. jde o projevy šikany, kdy má jedinec narušené vztahy k ostatním dětem a ke svým vrstevníkům.<sup>31</sup>

---

<sup>27</sup> Srov. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, str. 136.

<sup>28</sup> *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů- 10. revize*, str. 245.

<sup>29</sup> Srov. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů- 10. revize*, str. 245-246.

<sup>30</sup> Srov. NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*, str. 138.

<sup>31</sup> Srov. Tamtéž, str. 140.



**F91.2 Socializovaná porucha chování.** Jedinec si své nežádoucí chování osvojuje během socializace od svého prostředí, kde vyrůstá a také učení (např. nápodobou). Jedinec se chová tak, jak se chová jeho prostředí, rodina, vrstevníci a dodržuje ty samé normy. Jedinec proto nemá žádné výčitky svědomí ani pocity viny, protože toto překračování norem je v jeho okolí normální. Např. jedinec, který je dobře integrován do skupiny svých vrstevníků, kteří překračují normy, tak pro něj budou normální např. krádeže s partou nebo záškoláctví.<sup>32</sup>

**F91.3 Opoziční vzdorovité chování.** Tato diagnostická kategorie se podle E. Malé užívá u jedinců do deseti let. Jedinec se projevuje vzdorovitým, neposlušným a neovladatelným chováním, ale bez agresivnějších prvků.<sup>33</sup>

#### **F91.4 Jiné poruchy chování**

#### **F91.5 Porucha chování NS**

Poruchy chování mohou být podle MKN-10 sdruženy s hyperkinetickými poruchami a s emočními poruchami. Smíšené poruchy chování a emocí jsou: *„kombinací trvale agresivního, disociálního nebo vzdorovitého chování se zřetelně výraznými příznaky deprese, úzkosti nebo jiných poruch emocí“*.<sup>34</sup>

M. Vojtová nahrazuje termín poruchy chování termínem „emotional and behavioral disorders“- což znamená děti a mládež s poruchami emocí a chování. M. Vojtová se domnívá, že tyto dvě poruchy se sebou souvisí a jsou od sebe navzájem neoddělitelné, protože vznik jedné podmiňuje vznik druhé.<sup>35</sup>

Hyperkinetické poruchy zařazuje MKN-10 mezi poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání. Mezi tyto poruchy patří např. ADHD (Attention Deficit Hyperaktivity Disorder) znamená poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Dříve užívaný termín LMD (lehká mozková dysfunkce) byl nahrazen právě termínem ADHD, který upřesňuje a poukazuje na stupeň impulzivity, hyperaktivity a koncentrace u dětí.<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> Srov. NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*, str. 138.

<sup>33</sup> Srov. MALÁ, E. *Poruchy chování*. In HORT, V. et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*, str. 320.

<sup>34</sup> *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů- 10. revize*, str. 246.

<sup>35</sup> Srov. MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*, str. 13.

<sup>36</sup> Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, str. 164.

Jedinci s ADHD mají např. obtíže s dodržováním pravidel, nedokáží se delší dobu soustředit a podávat pracovní výkony. Ve škole mohou mít obtíže s navazováním kontaktů, nemusí být schopni se podřídit autoritě, mohou být agresivní a mít problémy s plněním školních úkolů.<sup>37</sup>

Můžeme tedy uzavřít, že u poruch chování jde o dlouhodobé odchylování se a nedodržování norem, které společnost vyžaduje od jedince. Takovéto chování je nepřiměřené jeho věku. Jedinec není schopen dodržovat společenská pravidla, přestože chápe význam norem. Často mohou být poruchy chování spojeny také s poruchami emocí nebo s hyperkinetickými poruchami.

Mezi nejčastěji uváděné projevy poruch chování podle J. Slowíka patří: zlozvyky, lež, krádeže, záškoláctví, útěky, toulání, agresivita a šikánování, patologické závislosti (drogové závislosti, gamblerství, alkoholismus), sexuální deviace nebo sebevražedné jednání.<sup>38</sup>

M. Vágnerová rozděluje poruchy chování v dětském věku na neagresivní porušování sociálních norem (např. lži, útěky, toulání) a na agresivní poruchy chování (např. šikana, vandalismus). U agresivního chování dochází často k omezování základních práv ostatních. Agresivní chování je většinou prostředek k uspokojení potřeby.<sup>39</sup>

## 2.1 Dělení poruch chování

Poruchy chování lze dělit podle nejrůznějších kritérií. Některá dělení poruch chování se v porovnání s dnešním dělením a dřívějším nepatrně liší. Ve většině dělení však kritéria zůstávají stejná, jen jsou podskupiny jinak nazývané.

Z. Michalová dělí poruchy chování na disociální, které se vymykají sociálním normám; asociální, které se označují jako nespolečenské a neodpovídají mravním normám společnosti, ale nedochází k ničení společenských hodnot a antisociální

---

<sup>37</sup> Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, str. 165.

<sup>38</sup> Srov. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, str. 136.

<sup>39</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, str. 280-283.

poruchy chování. Antisociální chování je vědomé protispolečenské chování, které popírá společenské normy a vede záměrně k poškození společnosti. Má tedy kriminální charakter.<sup>40</sup>

M. Procházková dělí poruchy chování podle stupně společenské závažnosti na: disociální, asociální a antisociální poruchy chování.<sup>41</sup>

- **Disociální chování.** Jde o nespolečenské a nepřiměřené chování. Často se objevuje ve školní nebo rodinné výchově, ale lze toto chování zvládnout přiměřenými pedagogickými postupy. Jedná se především o kázeňské přestupky proti školnímu řádu, vzdorovitost, negativismus a lži, které nemusí být trvalého rázu, ale mohou sami vymizet nebo mohou být s pomocí odborníků (psychologa nebo speciálního pedagoga) odstraněny. Jedná se zejména o ambulantní poradenskou nebo terapeutickou péči.<sup>42</sup>

- **Asociální chování.** Jedná se chování, které je v rozporu se společenskou morálkou. Jedinec díky nedostatečnému nebo úplně chybějícímu sociálnímu cítění překračuje a porušuje normy, které jsou dané společností. Ale nepřekračuje normy právních předpisů. Svým chováním ohrožuje sám sebe nikoli okolí. Jedná se např. o toxikomani, alkoholismus, záškoláctví, útěky, demonstrativní sebepoškozování a gamblerství. Projevy asociálního chování se často a trvale u jedince opakují. K nápravě chování je potřeba speciálních pedagogických přístupů. Jedinec musí být často umístěn do speciálních výchovných ústavů, psychiatrických léčeben nebo terapeutických komunit.<sup>43</sup>

- **Antisociální chování.** Jedná se o protispolečenské jednání, kdy jedinec ubližuje nejen sobě, ale ohrožuje i společnost. Jedinec svým chováním porušuje zákony dané společností. Mezi projevy antisociálního chování patří vystupňované násilí, agresivita, organizovaný zločin, terorismus, trestná činnost např. krádeže, loupeže, sexuální delikty, ale i vraždy a ublížení na zdraví a také trestná činnost spojená se

---

<sup>40</sup> Srov. MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*, str. 19.

<sup>41</sup> Srov. PROCHÁZKOVÁ, M. *Uvedení do etopedie*. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 193-194.

<sup>42</sup> Srov. Tamtéž, str. 193.

<sup>43</sup> Srov. Tamtéž, str. 193.

závislostí na drogách. Náprava je možná pouze díky ústavní péči, jako jsou věznice a školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.<sup>44</sup>

Poruchy chování lze také dělit z hlediska věku. Podle M. Procházkové mívá dělení poruch chování podle věku určité propojení s dělením podle stupně narušenosti. Asociální chování se vyskytuje u dětí zejména mladšího školního věku, zatímco antisociální chování se projevuje až u dětí starších 12 let a mládeže. Nelze to považovat za pravidlo, protože činy, které byly typické pro strašitě věk, se již vyskytují u dětí mnohem mladších, ale jistá návaznost zde platí.<sup>45</sup>

Dělením z hlediska věku se zabýval P. Klíma i Vaněk. Poruchy chování lze dělit dle M. Procházkové podle věku jedinců na: jedince ve věku 6-15 let, jedince ve věku 15-18 let a jedince nad 18 let.<sup>46</sup>

#### **- Jedinci ve věku 6-15 let.**

Činnost jedinců s poruchami chování v tomto věku bývá často označována jako prekriminální, dětská delikvence nebo také jako dětská kriminalita. Počátky školní docházky jsou pro dítě velmi náročné a plné změn, kdy se dítě musí přizpůsobit školnímu režimu a dodržovat pravidla. Dalším problémovým obdobím je puberta, kdy jedinec prochází psychickými i fyzickými změnami. Pro dětskou delikvenci je charakteristické, že činy v této věkové kategorii jsou většinou spáchané ve skupině a bývají málo propracované, promyšlené a připravené. Většinou jsou páchané spontánně.<sup>47</sup>

#### **- Jedinci ve věku 15-18 let.**

Hovoří se o tzv. juvenilní delikvenci nebo kriminalitě mladistvých. Jedinec v tomto věkovém období prožívá především sociální změny. Silně působí vliv vrstevníků. Jedinec se odpoutává od rodiny a začíná se upínat na partu. V tomto období se formují hlavní rysy osobnosti. Mladiství jednají protispolečensky zejména díky zvláštnostem somatického a psychického vývoje, který neodpovídá jejich věku. Důvodem může být také podle M. Procházkové sociální nezralost a neukončený

---

<sup>44</sup> Srov. PROCHÁZKOVÁ, M. *Uvedení do etopedie*. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 194.

<sup>45</sup> Srov. Tamtéž, str. 194.

<sup>46</sup> Srov. Tamtéž, str. 194-195.

<sup>47</sup> Srov. Tamtéž, str. 194-195.

morální vývoj. Chování má za následky trestné činy, které se často opakují a někdy mají i povahu delikventních činů dospělých.<sup>48</sup>

#### **- Jedinci nad 18 let.**

Jedná se o kriminalitu dospělých, kdy se projevy chování vyznačují trestnou činností s častou recidivou. M. Procházková uvádí, že mladí dospělí, ve věku od 18 let do zhruba 24 let, by měli být více ovlivňováni speciálně pedagogickými prostředky než dospělí, vzhledem ke stádiu jejich psychického vývoje.<sup>49</sup>

Lze také dělit poruchy chování podle převládající složky osobnosti. Hledisko převládající složky se často užívá až u mládeže a dospělých, neboť osobnost dítěte není ještě v dětství stabilně dotvořena. M. Vocilka člení jedince s poruchami chování podle převládající složky osobnosti na: neurotické, psychopatické, sociálně nepřizpůsobené a na jedince se sníženými rozumovými schopnostmi.<sup>50</sup>

## **2.2 Příčiny poruch chování**

Při diagnostikování poruch chování je třeba důsledně určit příčiny, které odlišují poruchy chování podmíněné sociálně nebo psychicky od poruch specifických, které mohou být např. způsobené syndromem ADHD nebo od přirozených výkyvů v chování, které jsou typické pro některá vývojová období jako je např. období vzdoru nebo puberty.<sup>51</sup>

L. Monatová uvádí, že jsou poruchy chování vázány na vzájemné působení dědičnosti, prostředí a výchovy. Dítě je v předškolním věku ovlivňováno prostředím ve kterém žije, zejména rodinou. Dítě se snaží napodobovat svoje vzory (např. jejich způsoby jednání a chování, vztahy mezi jedinci navzájem), se kterými je v kontaktu. Nesprávná výchova tedy může vést k narušení chování

---

<sup>48</sup> Srov. PROCHÁZKOVÁ, M. *Uvedení do etopedie*. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 195.

<sup>49</sup> Srov. Tamtéž, str. 195.

<sup>50</sup> Srov. Tamtéž, str. 196-197.

<sup>51</sup> Srov. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, str. 136.

dítěte. Později na dítě může působit negativně prostředí školy (pedagogové, vrstevníci, spolužáci).<sup>52</sup>

Příčiny chování lze podle J. Slowíka rozdělit na sociálně a psychicky podmíněné.<sup>53</sup>

### **1) Sociálně podmíněné poruchy chování**

Nejčastější příčiny poruch chování jsou příčiny sociální, což může být např. patologické prostředí rodiny, kde jedinec vyrůstá, nesprávné výchovné postupy nebo negativní vliv vrstevnické skupiny, party.<sup>54</sup>

Jedná se zejména o poruchy sociálních vztahů, kdy dochází k narušení přirozené interakce. Také nejsou do značné míry naplněny základní lidské potřeby (např. potřeba bezpečí, jistoty, materiálního zajištění, potřeba silné emocionální vazby). Pokud jedinec své potřeby nemůže ve svém prostředí uspokojit, hledá uspokojení v jiném prostředí. Velký význam má proto rodina, která na jedince působí. Mezi další významný faktor patří vrstevnická skupina. Především v období puberty a adolescence, kdy začíná být vliv svých vrstevníku na jedince větší než vliv rodiny.<sup>55</sup>

### **2) Psychicky podmíněné poruchy chování**

Poruchy chování mohou být také psychicky podmíněné, kdy se u jedince jedná o patologické změny osobnosti, patologické stavy psychiky, psychické poruchy a onemocnění. Přístup při poruchách chování, které jsou sociálně podmíněné, se bude při diagnostice, terapii a nápravě lišit od poruch chování, které jsou podmíněné psychologicky. Psychologická nebo psychiatrická diagnostika určuje poruchy chování podmíněné psychicky, zatímco etopedie diagnostikuje poruchy chování podmíněné sociálně nebo výchovně. Problémy s chováním a sociální přizpůsobivostí vzniklé následkem ADHD diagnostikují psychologové a speciální pedagogové ve školských poradenských zařízeních.<sup>56</sup>

---

<sup>52</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, str. 127-128.

<sup>53</sup> Srov. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, str. 136.

<sup>54</sup> Srov. Tamtéž, str. 136.

<sup>55</sup> Srov. NOVOTNÁ, M. *Etopedie a školní praxe*. In NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, str. 44-45.

<sup>56</sup> Srov. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, str. 138.

M. Vágnerová uvádí faktory, které zvyšují riziko rozvoje poruch chování. Řadí mezi ně jednak osobnostní faktory a vliv sociálního prostředí.<sup>57</sup>

#### **a) Osobnostní faktory**

Dědičnost může ovlivnit vznik poruch chování. Jde především o genetické dispozice k disharmonickému vývoji a agresivnímu způsobu reagování. Pokud má takovéto dispozice jeden z rodičů, je velmi pravděpodobné, že se bude chovat problematičtě a dítě bude vychovávat nežádoucím způsobem. Dítě tak bude přejímat od rodiče nežádoucí modely chování.<sup>58</sup>

Dalším rizikovým faktorem je oslabení nebo porucha CNS, zejména prenatální nebo perinatální poškození. Poškození zvyšuje riziko, že jedinec např. se syndromem hyperaktivity bude jednat nežádoucím způsobem (bude se hůře ovládat, projevovat agresivními výbuchy a bude mít potíže s chováním).<sup>59</sup>

Naproti tomu by úroveň inteligence neměla být rozhodujícím faktorem. Není pravidlem, že jedinci s poruchami chování by měli nižší stupeň inteligence než je průměr, i když je to častější případ. Ale i jedinci s nadprůměrnými schopnostmi mohou být problémoví.<sup>60</sup>

#### **b) Vliv sociálního prostředí**

Chování se projevuje v interakci člověka s prostředím, ve kterém se nachází. Toto chování se tedy odehrává v lidské společnosti a ostatní lidé reagují na jedincovo chování. Podle Z. Michalové se tyto interakce odehrávají na třech úrovních, podle kterých lze odhadovat mechanismus odchylek v chování jedince od společenských norem. Jedná se o úroveň jedince, u kterého probíhá socializace; o úroveň sociální skupiny, kdy dochází ke vzájemnému působení mezi sociální skupinou a jedincem; a úroveň společnosti, kdy se jedná o vztahy mezi jedincem a společností.<sup>61</sup>

U jedince, který bude žít v nevhodném a nepodmětném prostředí, je velká pravděpodobnost, že si osvojí nežádoucí způsoby chování.<sup>62</sup>

---

<sup>57</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, str. 275-277.

<sup>58</sup> Srov. Tamtéž, str. 275.

<sup>59</sup> Srov. Tamtéž, str. 275-276.

<sup>60</sup> Srov. Tamtéž, str. 276.

<sup>61</sup> Srov. MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*, str. 13-14.

<sup>62</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, str. 276.

Rodina představuje pro jedince rizika. Pokud rodina jasně formuluje požadavky a dodržuje morální principy, může tak snížit riziko vzniku poruch chování. Dítě pak dokáže rozlišit, co je dobré, co špatné. Dítě se učí také nápodobou. Je pravděpodobné, že se dítě bude chovat a reagovat tak jako jeho rodiče.<sup>63</sup>

Také vliv vrstevníků a členství v partě ovlivňuje jedince. Adolescenti se podle K. Večerky často sdružují do part tj. neformálních skupin, kde mohou jedinci nalézat jisté zázemí, pokud rodina neplní svoje funkce. Jedinec může být v partě např. více chápán než doma a především mu může být věnována větší pozornost než v rodině. Problém nastává tehdy, když v partě chybí smysluplné trávení volného času a členové party se uchylují k sociálně patologickým až kriminálním činům. Jedinec se touží začlenit do party a tak dělá to, co po něm ostatní vyžadují a dodržuje specifické normy, které skupina vyznává. Pokud se jedná o asociálně zaměřenou partu a jedinec nedodržuje tyto skupinou stanovené normy, je často sankciován nebo vyloučen.<sup>64</sup>

Příčiny poruch chování ovlivňuje více faktorů. S. Fischer a J. Škoda ve své knize uvádí 3 skupiny faktorů, které mohou zapříčinit vznik poruch chování. Tyto tři skupiny shrnují zmíněné příčiny již výše citovaných autorů. Jedná se tedy o biologické, psychické a sociální faktory.<sup>65</sup>

**-Biologické faktory.** Sem patří např. ještě nezmiňené pohlaví, věk nebo temperamentové složky osobnosti. Větší výskyt poruch chování je u mužského pohlaví, kdy jedinci mají tendenci jednat agresivnějším způsobem. Také věk je rozhodujícím faktorem. Poruchové chování se vyskytuje nejvíce v pubescenci a adolescenci. Dalším z faktorů jsou i temperamentové složky osobnosti, kdy jsou ohroženi především jedinci např. s vyšší impulzivitou, dráždivostí a s nižší frustrační tolerancí.<sup>66</sup>

**-Psychické faktory.** Význam má pro jedince motivace a s ní související potřeby. Zejména nedostatečné uspokojení potřeby bezpečí, jistoty a lásky mohou souviset

---

<sup>63</sup> Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, str.170.

<sup>64</sup> Srov. VEČERKA, K. et al. *Problémové děti ve školských výchovných zařízeních*, str. 56-57.

<sup>65</sup> Srov. FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*, str. 129- 131.

<sup>66</sup> Srov. Tamtéž, str. 129- 130.



se vznikem poruch chování. Podle S. Fischera a J. Škody může za vznikem poruch chování být to, že se nevhodné chování stane předmětem seberegulace. Jedinec tak může být např. v partě oceňován právě za nežádoucí chování.<sup>67</sup>

- **Sociální faktory.** Mezi rizikové faktory patří rodina, vliv vrstevníků, part a vliv prostředí (např. ve větších městech je vyšší výskyt poruch chování).<sup>68</sup>

Na příčiny poruch chování je třeba nahlížet z různých úhlů pohledu. Je třeba vědět, že na jedince mohou působit různé faktory, které mohou přispívat ke vzniku poruch chování. Proto je velmi důležité vědět, na co je třeba se zaměřit při nápravě a léčbě poruch chování.

### 2.3 Projevy poruch chování

Mezi nejčastěji uváděné projevy poruch chování podle J. Slowíka patří: zlozvyky, lži, krádeže, záškoláctví, útěky, toulání, agresivita a šikanování, patologické závislosti (drogové závislosti, gamblerství, alkoholismus), sexuální deviace nebo sebevražedné jednání.<sup>69</sup>

**Zlozvyky** jsou podle M. Novotné nežádoucí návyky, které vznikají opakovanou činností, postupně se zpevňují a automatizují. Objevují se zcela nezáměrně při konkrétním signálu např. při vypjatých situacích.<sup>70</sup>

L. Monatová uvádí, že se zlozvyky týkají všech věkových skupin a mohou přetrvávat po celý život. Při nápravě je důležitá důslednost. Odstranit zlozvyk je dlouhodobá záležitost. Proces by měl probíhat nenásilně. Důležité je jedince při spolupráci pochválit a ocenit.<sup>71</sup>

Při **neposlušnosti** jedinec nedbá podle L. Monatové na pokyny od svých rodičů, učitelů nebo nadřízených osob. Neposlušnost vzniká tehdy, je-li na jedince

---

<sup>67</sup> Srov. FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*, str. 130.

<sup>68</sup> Srov. Tamtéž, str. 131.

<sup>69</sup> Srov. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, str. 136.

<sup>70</sup> Srov. NOVOTNÁ, M. *Etopedie a školní praxe*. In NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, str. 45.

<sup>71</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, str. 130.

kladeno mnoho požadavků nebo naopak, kdy je jich nedostatek. O nekázni lze hovořit tehdy, kdy je jedinec neposlušný vůči oficiálně stanoveným normám (např. školnímu řádu). Ve škole jde potom zejména o soustavné vyrušování při výuce a nevhodné chování o přestávkách.<sup>72</sup>

**Vzdorovitost** je podle L. Monatové jistý projev odporu nebo protestu, kdy jedinec odmítá výchovný styl, který omezuje jeho chování. V některých vývojových stádiích jako je např. období kolem tří let života, je vzdorovitost brána jako přirozená součást vývoje.<sup>73</sup>

Při negativismu se podle L. Monatové vytváří postoj, návyk mít odpor např. k povinnostem, k požadavkům, k normám. Objeví-li se negativismus během puberty jsou příčiny nejčastěji výsledkem chyb ve výchově.<sup>74</sup>

Pokud jedinec lže pravidelně, jde o **lhavost**. L. Monatová definuje lež jako vědomé zkreslení skutečnosti, kdy jedinec uvádí cíleně a úmyslně nepravdivé informace.<sup>75</sup>

Jedinec se může díky lži snažit na sebe upozornit, ochránit sebe před nepříjemnou situací, nebo může být pokusem o zachování své sebeúcty. V předškolním věku nelze ještě hovořit o úmyslné lži, protože může být projevem nezvládnuté fantazie.<sup>76</sup>

**Útěky a záškoláctví** mohou mít podle L. Monatové většinou spojitost se školním strachem, který může být spojen se špatným školním prospěchem, s nevhodným působením pedagoga, s problémy s vrstevníky. Dále může být jako příčina nevhodná výchovná péče rodičů o jedince.<sup>77</sup>

L. Monatová uvádí, že k útěkům dohází především až ve školním období, zejména v pubertě. Útěky bývají spojené s nějakou nepříznivou situací, ale jsou i jedinci, kteří berou útěk jako jakousi formu dobrodružství. Dospívající mohou také brát útěky jako vyjádření naprosté volnosti. Těmto jedincům chybějí základní

---

<sup>72</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, str. 131.

<sup>73</sup> Srov. Tamtéž, str. 132.

<sup>74</sup> Srov. Tamtéž, str. 133.

<sup>75</sup> Srov. Tamtéž, str. 134.

<sup>76</sup> Srov. NOVOTNÁ, M. *Etopedie a školní praxe*. In NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, str. 46.

<sup>77</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, str. 136.

návyky, sebekázeň a odpovědnost k plnění úkolů. Z útěků se potom může vyvinout toulavost.<sup>78</sup>

**Krádež** lze podle L. Monatové charakterizovat jako trestný čin, kdy jedinec úmyslně získá nezákonným způsobem cizí věc na úkor původního majitele. Zatímco pro loupež je také typické odnětí cizí věci, ale za použití psychického nebo fyzického násilí.<sup>79</sup>

Jedinec může krást, protože chce zapadnout do party, chce mít to co mají ostatní jeho vrstevníci a nemůže si to koupit, může na sebe chtít svým činem upozornit, upoutat pozornost svých rodičů. Krádež může také pro jedince znamenat jisté vzrušení a dobrodružství.<sup>80</sup>

Při **sebeagresi** podle L. Monatové jedinec svým jednáním poškozuje sám sebe (např. sebezraňováním, polykáním cizích předmětů) což může vyústit i v sebevražedný pokus. Jedná se především o období puberty a postpuberty, kdy má jedinec ještě málo vyrovnanou osobnost. V důsledku sociálních a psychogenních faktorů jedinec obrací agresi proti sobě. Při **sebevražedném pokusu** se např. snaží jedinec na sebe upozornit přinutit své okolí k určitému jednání; je to jistý druh odporu a demonstrace; nebo se snaží svým činem někoho potrestat; nedokáže konkrétní těžkou situaci jinak řešit a je to jeho vlastní rozhodnutí. Po sebevražedném pokusu je vždy nutné psychiatrické vyšetření, aby jedinec už nikdy takovéto jednání neopakoval.<sup>81</sup>

U **agresivity a vandalství** jde především dle L. Monatové o úmyslné destruktivní a vandalské činnosti proti objektu nebo druhé osobě, kdy jedince není schopen zvládnout vztek a zlost a nerespektuje společenské, morální i právní normy. Toto jednání může být způsobeno např. citovou otupělostí, nápodobou vztahů v konfliktním či rozvráceném rodinném prostředí nebo sledováním filmů prosazující násilí. Nevladatelná agresivita může v některých případech mít za následek i zabití nebo vraždu.<sup>82</sup>

---

<sup>78</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, str. 137-138.

<sup>79</sup> Srov. Tamtéž, str. 145-146.

<sup>80</sup> Srov. NOVOTNÁ, M. *Etopedie a školní praxe*. In NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, str. 46-47.

<sup>81</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, str. 139-140.

<sup>93</sup> Srov. Tamtéž, str. 141-143.

M. Novotná do poruch chování řadí také **patologické závislosti (na drogách, alkoholu, gamblerství)**. Závislost na drogách je podle Světové zdravotnické organizace definována jako stav psychické a fyzické vazby na jednu nebo více drog, která má škodlivé následky pro jedince ale i pro společnost. Mezi časté závislosti patří i alkoholismus a nikotinismus. Také gamblerství neboli chorobné hráčství je jedním z projevů poruch chování. Jde o opakované a časté epizody v hráčství. Samotná hra totiž vyvolává u jedince podobné změny a stavy jako droga a může tedy vyvolávat patologické hráčství.<sup>83</sup>

M. Novotná řadí mezi poruchy chování také **sexuální deviace**. Základní poruchy sexuálního chování např. fetišismus, voyerství nebo exhibicionismus. Tyto poruchy jsou považovány za méně závažné, ale mezi vysoce společensky nebezpečné až patologické řadí sadismus, masochismus, pedofilii, zoofilii, gerontofilii či nekrofilii.<sup>84</sup>

Lze sem také zařadit pohlavní zneužití, kdy je jedná o pohlavní styk s osobou mladší 15-ti let nebo také o znásilnění, kdy je pohlavní styk násilně přes nesouhlas druhé osoby vynucen.<sup>85</sup>

### 3 JEDINEC V OBDOBÍ ADOLESCENCE

Podle M. Vágnerové by se mělo dítě v průběhu vývoje naučit rozeznávat žádoucí a nežádoucí chování na základě norem, které by si mělo osvojit a dodržovat je. Z počátku na dítě dohlízejí rodiče, ale později by se mělo dítě samo naučit regulovat svoje chování. Dítě si musí při nedodržení norem uvědomit, že to, co udělalo, je špatné a reagovat na situaci pocitem viny. Jedinec musí být natolik vyspělý, aby si uvědomil a pochopil význam norem chování.<sup>86</sup>

---

<sup>83</sup> Srov. NOVOTNÁ, M. *Etopedie a školní praxe*. In NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, str. 48-49, 55.

<sup>84</sup> Srov. Tamtéž, str. 59-60.

<sup>85</sup> Srov. KLÍMA, P. *Poruchy chování- základní kategorie v etopedii*. In KLÍMA, P., KLÍMA, J. *Základy etopedie*, str. 50.

<sup>86</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, str. 277.

P. Janský uvádí, že na začátku mladšího školního věku je sebeobrana jedince tvořena nekriticky. Dítě se nechává hodně ovlivňovat autoritou a přejímá nekriticky získané informace. V tomto vývojovém období mívá dítě konformní přístup k hodnotám a pokud jsou tyto hodnoty významné pro jeho okolí, jsou významné i pro něj. U jedince se začíná také rozvíjet autonomní morálka. Při nástupu do školy by mělo mít dítě pocit viny, pokud se bude chovat nesprávně.<sup>87</sup>

Postupem času začíná mít na jedince vliv vrstevnická skupina a autorita dospělého ustupuje. V prepubertálním věku se jedinec často podřizuje hodnotám a normám vrstevnické skupiny, protože touží po uznání svými vrstevníky. Kolem jedenáctého a dvanáctého roku je již jedinec schopný mravního hodnocení, kdy začíná uvažovat o motivech, které vedly právě k takovému chování, které zhodnocuje.<sup>88</sup>

M. Vágnerová dodává, že v dospívání dochází k rozvoji formálních logických operací. Jedinec začíná uvažovat o dosud neexistujících možnostech. Dochází k tomu, že začíná být kritický k normám, které dosud respektoval a které mu byly předkládány. Jedinec potřebuje vyjádřit svůj názor. Dospívající může experimentovat v oblasti chování a záměrně tak překračovat dosud dodržované normy.<sup>89</sup>

Dospívání lze podle J. Kocourkové rozdělit na pubescenci, což je věk od přibližně od 11 do 15 let a na adolescenci, kdy toto období trvá zhruba do 20.-22. roku. Období adolescence popisuje jako část života, kdy u jedince dochází k nejvýraznějším psychosociálním změnám. U jedince dochází k proměně vztahů k rodičům, vrstevníkům, ale i k sobě samému. Adolescentní jedinec by měl v tomto období přijmout psychosexuální roli sebe jako muže nebo jako ženy a být schopen sexuálního vztahu. Adolescentní období je také charakteristické odpoutáváním a separací se od své primární rodiny.<sup>90</sup>

---

<sup>87</sup> Srov. JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*, str. 105-106.

<sup>88</sup> Srov. Tamtéž, str. 107.

<sup>89</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, str. 278.

<sup>90</sup> Srov. KOCOURKOVÁ, J. *Normální vývoj dítěte a adolescenta*. In HORT, V. et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*, str. 38.

Podle J. Smika se pubescentní jedinec zaměřuje především na své vrstevníky, zatímco v období adolescence se začíná jedinec věnovat více sám sobě, začíná si uvědomovat svoje pocity, přemýšlí o hodnotách, vztazích, o smyslu života. Často však své názory mění a vytváří si nové. V adolescentním věku je jedinec už prakticky po intelektové stránce zralý, ale po stránce sociální a emocionální ještě ne. Proto jsou jeho názory často přímočaré, nepřijímá kompromisy.<sup>91</sup>

V období adolescence se jedinec podle M. Vágnerové osamostatňuje a získává tak většinu práv dospělých. Jedinec může mít pocit, že může všeho dosáhnout, nejlépe bez velkého úsilí a bez ohledu na okolí. Svoje potřeby touží uspokojit hned a dokonce může překročit i normy.<sup>92</sup>

V. Vojtová vymezuje, co lze nazvat poruchami chování a co pouze kázeňským problémem. Rozděluje jedince na dvě skupiny: jedince s problémy v chování a jedince s poruchami chování. Obě tyto skupiny posuzuje podle tří aspektů, díky kterým se liší. Mezi základní aspekty řadí: motivaci nežádoucího chování, intenzitu a časové období nežádoucích projevů chování a způsoby podpory a intervence.<sup>93</sup>

### **1) Motivace chování**

Jedinec s problémy v chování o svých problémech ví. Neporušuje ale normy úmyslně. Je si vědom svých chyb a chtěl by je odstranit. Většinou je jeho problémové chování výsledkem konfliktu mezi jeho vnitřními potřebami a jeho vnějšími požadavky a nároky. Vadí mu, že je označován za problémového žáka a to u něj vyvolává negativní emoce. Nedokáže se ve správný moment rozhodnout a většinou volí další neadekvátní rozhodnutí.<sup>94</sup>

Naopak jedinec s poruchami chování normy společnosti nepřijímá a ignoruje je. Je mu jedno jak se chová a nepocituje žádnou vinu.<sup>95</sup>

---

<sup>91</sup> Srov. SMIK, J. *Dospievanie a riziká dospievania*. In LABÁTH, V. et al. *Riziková mládež*, str. 17.

<sup>92</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, str. 279.

<sup>93</sup> Srov. VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*, str. 78.

<sup>94</sup> Srov. Tamtéž, str. 78.

<sup>95</sup> Srov. VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*, str. 82.

## 2) Intenzita a časové období nežádoucích projevů chování

U jedince s poruchami v chování se problémy projevují obvykle jen krátkodobě a to pouze náhodně nebo v určitých periodách. Často mají souvislost s vývojem nebo vznikají v případě špatně zvládnutých sociálních konfliktů se svým okolím. Zatímco u jedinců s poruchami chování jsou projevy dlouhodobé a jeho nežádoucí chování se prohlubuje.<sup>96</sup>

## 3) Způsoby podpory a intervence

Pod tento aspekt lze zahrnout nápravu, kompenzaci a reedukaci. U jedince s poruchami v chování se náprava provádí cílenými pedagogickými opatřeními ve škole a v rámci systému. Pomocí speciálních metod pedagog kompenzuje jedincovo nežádoucí chování a snaží se mu nabízet jiné způsoby chování, které by také dokázaly přiměřeně naplnit a uspokojit potřeby jedince.<sup>97</sup>

Náprava jedince s poruchami chování vyžaduje speciální intervenci a speciální péči. Prostřednictvím speciálně pedagogických a psychologických metod je jedincovo chování ovlivňováno, tak aby se z něj stalo společensky přijatelné.

A. Train uvádí takové projevy chování, které ještě u jedince nemusí znamenat poruchu chování. Mezi tyto projevy patří např. zlobivé dítě, může trpět syndromem hyperaktivity/impulzivitu a přesto vykazuje asociální chování; dítě s nízkou inteligencí, které se bude také projevovat asociálně; dítě, které není schopné se přizpůsobit, může mít problémy s komunikací, být vzdorovitě; dítě, které trpí úzkostí nebo jinou emoční poruchou.<sup>98</sup>

Z. Michalová uvádí, že vliv sociálního prostředí na osobnost je vždy jiný. Může se stát, že v procesu socializace přijímá jedinec hodnoty a normy chování své skupiny, se kterou žije. Některé normy prosazující skupinou však nemusí odpovídat obecně přijímaným normám, které uznává společnost.<sup>99</sup>

Poruchy chování jsou podle Z. Michalové: „*souborem odchylek v oblasti socializace jedince. Jedinec nerespektuje normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku a jeho rozumovým schopnostem. Základní rysem těchto*

---

<sup>96</sup> Srov. VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*, str. 82.

<sup>97</sup> Srov. Tamtéž, str. 80.

<sup>98</sup> Srov. TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*, str. 65.

<sup>99</sup> Srov. MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*, str. 15.

*poruch je chování, kterým jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě (alespoň 6 měsíců) narušovány sociální normy.* <sup>100</sup>

Poruchové chování je podle Z. Michalové vymezeno těmito třemi základními znaky, které vychází z Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch IV revize (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) z roku 1994.<sup>101</sup>

### **1) Chování, při kterém se nerespektují normy.**

Jedinec s poruchovým chováním je takový, který chápe a rozumí normám, ale nepřijímá je. Proto jedince, který není schopen pochopit význam morem a hodnot např. je mentálně postižen nebo pochází z zcela odlišného sociokulturního prostředí, nelze označit za jedince s poruchou chování.<sup>102</sup>

### **2) Neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy**

Jedinec nemá dostatečnou empatii, zaměřuje se především na sebe, kdy preferuje rychlé a okamžité upokojení svých potřeb. Pro takového jedince je nepochopitelné, aby se přizpůsobil normě v zájmu zachování pořádku. Nesnaží se o soužití s ostatními lidmi, naopak porušuje jejich práva.<sup>103</sup>

### **3) Agresivita jako jeden z rysů osobnosti nebo chování**

Agresivita je násilný způsob chování, kdy emocionální prožitek je neutrální. Tímto typickým způsobem reagují jedinci s poruchou chování.<sup>104</sup>

E. Malá uvádí, že u 10-15% dětí a adolescentů má poruchy chování. Poměr chlapců k dívkám, kteří mají nějakou poruchu chování je 4-12:1. poruchy chování jsou tedy častější u chlapců než u dívek a také důležitou roli hraje, jestli je jeden z rodičů se sklony k antisociálnímu a psychopatickému jednání a chování. Samozřejmě, že vznik poruch chování ovlivňují i další faktory jako je sociální prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, disharmonické rodinné prostředí nebo špatný vliv vrstevníků. Také ale může být důležitým faktorem poškození CNS.<sup>105</sup>

---

<sup>100</sup> MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*, str. 15.

<sup>101</sup> Srov. MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*, str. 18-19.

<sup>102</sup> Srov. Tamtéž, str. 18.

<sup>103</sup> Srov. Tamtéž, str. 18-19.

<sup>104</sup> Srov. Tamtéž, str. 19.

<sup>105</sup> Srov. MALÁ, E. *Poruchy chování*. In HORT, V. et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*, str. 315.



M. Rutter uvádí, že mezinárodní statistiky, ve kterých se sledují prohřešky, demonstrují jasné rozdíly mezi pohlavím. Vyšlo najevo, že muži páchají více trestných činů než ženy. Lze říci, že ženy páchají méně trestných činů. Co se týče poruch chování a hyperkinetických poruch, tak se častěji vyskytují u chlapců.<sup>106</sup>

#### 4 ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ PRO ÚSTAVNÍ A OCHRANNOU VÝCHOVU

Od středověku byla církví zřizována první zařízení, která byla pro společensky handicapované osoby. V. Pokorná uvádí, že ve 12. stol. byly zřizovány první ústavy, které se zaměřovaly speciálně na opuštěné děti, zejména sirotky a jejich pomoc. Tehdy je začal zřizovat Řád Svatého ducha. V 16. stol. K. Boromejský založil řád, který se zaměřil také na pomoc opuštěným a zanedbaným dětem.<sup>107</sup> Podobná zařízení od 16. století zřizovaly také obce. Tato zařízení nebyla nijak specifikována.<sup>108</sup>

Mezi dalšími, kdo se zabývali dětmi s narušeným chováním, patří podle V. Pokorné také teologové Philips J. Spener a Augustin H. Francke, kteří se snažili o propojení charitativní péče a pomoci s pedagogickou prací. Snažili se o to, aby děti připravili na budoucí povolání.<sup>109</sup>

Také Johann H. Pestalozzi se zajímal o chudé a postižené děti. Jeho metody a postupy jsou uplatňovány i dnes. J. H. Pestalozzi se snažil poskytovat dětem lásku, ale ne jako odměnu, ale kvůli tomu, aby svému vychovateli dítě důvěřovalo. Pokračovatelem Pestalozziho byl podle V. Pokorné Christian Keller, který založil výchovný dům v Bádensku v Beuggenu. Byl zde uplatňován princip rodiny.<sup>110</sup>

---

<sup>106</sup> Srov. RUTTER, M. et al. *Antisocial behavior by young people*, str. 381.

<sup>107</sup> Sov. POKORNÁ, V. *Poruchy chovná u dětí a jejich náprava*, str. 12-13.

<sup>108</sup> Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, str. 156.

<sup>109</sup> Sov. POKORNÁ, V. *Poruchy chovná u dětí a jejich náprava*, str. 15.

<sup>110</sup> Sov. Tamtéž, str. 17-18.

U nás byly zakládány specializované ústavy pro mládež až v druhé polovině 19. stol, zatímco v západoevropských zemích již po roce 1848. Podle O. Matouška a A. Kroftové byly tyto ústavy zřizovány obcemi, zemskými orgány státní správy, ale také různými nadacemi a spolky.<sup>111</sup>

Předpisy týkající se specializovaných ústavů byly obecné a tak se zařízení lišila např. počtem jedinců, organizací režimu, v některých zařízeních byl kladen důraz spíše na vzdělávání, jiná byla pojata spíše jako zemědělská farma nebo jako internáty, kde se vyučovala řemesla.<sup>112</sup>

V padesátých letech byly podle O. Matouška a A. Kroftové založeny záchytné dětské domovy, dětské domovy se zvýšenou péčí, záchytné domovy mládeže a výchovné ústavy pro mládež. Vznikla tak jednotná síť ústavů pro děti a mládež. V sedmdesátých letech došlo ke změně struktury zařízeních na: diagnostické ústavy pro děti, diagnostické ústavy pro mládež, dětské výchovné ústavy, dětské výchovné ústavy se zvýšenou péčí, výchovné ústavy pro mládež a výchovné ústavy pro mládež se zvýšenou výchovnou péčí.<sup>113</sup>

Během dalších let se struktura opět změnila. Podle vyhlášky 64/1981 Sb. O školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy se zařízení dělila na: dětské domovy, dětské výchovné ústavy, dětské výchovné ústavy se zvýšenou výchovnou péčí, výchovné ústavy pro mládež, výchovné ústavy pro mládež se zvýšenou výchovnou péčí, výchovný ústav pro mládež s ochranným režimem, výchovný ústav pro děti a mládež, ústav a oddělení s výchovně léčebným režimem a diagnostické ústavy pro děti, diagnostické ústavy pro mládež.<sup>114</sup>

F. Kábele uvádí, jaké jsou mezi jednotlivými výchovnými ústavami rozdíly. Do dětských výchovných ústavů byly umisťovány děti obtížně vychovatelné, které nedokončily základní nebo zvláštní školu, nebo kterým byla nařízena ústavní výchova. Dětské výchovné ústavy se zvýšenou výchovnou péčí byly

---

<sup>111</sup> Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, str. 156.

<sup>112</sup> Srov. Tamtéž, str. 157.

<sup>113</sup> Srov. Tamtéž, str. 157.

<sup>114</sup> Srov. 64/1981 Sb. Vyhláška o školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy.

určeny pro jedince, kteří ještě nedokončili základní vzdělání nebo základní školu, a u kterých byl diagnostikován vyšší stupeň mravní narušenosti, a kterým byla nařízena ústavní nebo ochranná výchova. Výchovné ústavy pro mládež byly pro obtížně vychovatelné mladistvé, kteří již ukončili základní nebo zvláštní školu, kterým byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Do výchovných ústavů pro mládež se zvýšenou výchovnou péčí byli umisťováni jedinci s vyšším stupněm mravní narušenosti, kteří již ukončili základní nebo zvláštní školu. Výchovný ústav pro mládež s ochranným režimem byl určen pro mladistvé obtížně vychovatelné, kterým byla uložena ochranná výchova, a u kterých se opakovaly nespolečenské projevy a často utíkali ze zařízení. Do ústavu a oddělení s výchovně léčebným režimem se umisťovali děti a mladiství, u kterých se projevila taková duševní porucha, že nemohli kvůli tomu být zařazeni do ostatních školských zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu.<sup>115</sup>

V zákoně č. 390/ 91 Sb. O předškolních zařízeních a školských zařízeních byla vymezena dvě nová zařízení a to výchovný ústav pro nezletilé matky a střediska výchovné péče pro děti a mládež.

P. Dufková uvádí, že se výchovné ústavy dělily na: dětský výchovný ústav, dětský výchovný ústav se zvýšenou péčí, dětský výchovný ústav s výchovně léčebným režimem, výchovný ústav pro mládež, výchovný ústav pro mládež se zvýšenou výchovnou péčí, výchovný ústav pro mládež s ochranným režimem, výchovný ústav pro mládež s výchovně léčebným režimem, výchovný ústav pro děti a mládež a výchovný ústav pro nezletilé matky.<sup>116</sup>

V dnešní době je etopedická péče realizována ve speciálních školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy nebo preventivní výchovné péče.

Ústavní výchovu nařizuje soud v občansko-právním řízení jedinci ve věku 18 let (výjimečně může být soudem prodloužena do dovršení 19-ti let) a to v případě, že rodiče nemohou z vážných důvodů zabezpečit výchovu dítěte nebo když už

---

<sup>115</sup> Srov. KÁBELE, F. *Základy speciální pedagogiky pro výchovné poradenství*, str. 56-57-

<sup>116</sup> Srov. DUFKOVÁ, P. *Etopedie*. In KREJČÍROVÁ, O. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 46.

jiná výchovná opatření nevedla k nápravě. Ústavní výchova nemá trestní charakter, nařizuje se ze sociálních nebo výchovných důvodů. Může být zrušena na základě rozhodnutí soudu a to v případě, že již splnila ústavní výchova svůj účel, pominuly důvody, pro které byla nařízena. Ústavní výchovu nařizuje soud, který vychází ze Zákona o rodině a nebo ze Zákona o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže.<sup>117</sup>

Zatímco ochrannou výchovu nařizuje také soud v občansko-právním řízení dítěti mezi 12.-15. rokem, které spáchá čin, za který lze podle trestního zákona uložit výjimečný trest nebo v trestním řízení mladistvému ve věku 15-18 let a to tehdy, když ochranná výchova splní svůj účel lépe než uložení trestu odnětí svobody. Ochranná výchova je ukládána do věku 18-ti let, výjimečně do 19-ti let, pokud nesplnila svůj účel. Probíhá ve speciálních školských výchovných zařízeních, kde je zabezpečena příprava jedince na povolání. Ochranná výchova se nařizuje podle Zákona o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže.<sup>118</sup>

Zákon č. 109/2002 Sb. O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů uvádí tato zařízení: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Školskými zařízeními pro preventivně výchovnou péče jsou střediska výchovné péče.<sup>119</sup>

Zařízení jsou většinou státní. Zařízení mohou být rozdělena např. podle věku, stupně výchovné obtížnosti, mentální úrovně nebo také podle pohlaví.<sup>120</sup>

Účelem zařízení je zajišťovat jedinci, zpravidla ve věku od 3 do 18 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo

---

<sup>117</sup> Srov. VOJTOVÁ, V. *Podmínky edukace dětí s poruchami emocí nebo chování*. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšíření a přepracované vydání. Str. 366.

<sup>118</sup> Srov. Tamtéž, str. 366-367.

<sup>119</sup> Srov. 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

<sup>120</sup> Srov. PILAŘ, J. *Náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče*. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*, str. 307.

o předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání.<sup>121</sup>

Zařízení týkající se ústavní a ochranné výchovy:

### 1) Diagnostický ústav

Pobyt v diagnostické zařízení je nařízen soudem nebo je dobrovolný, kdy jde o dohodu mezi ústavem, rodičem nebo jiným zákonným zástupcem dítěte a jím samotným.<sup>122</sup>

Podle V. Černíkové zajišťuje a plní diagnostický ústav tyto úkoly: diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné, sociální, organizační, koordinační a metodické.<sup>123</sup>

Pobyt trvá zpravidla 8 týdnů, kdy je poté na základě komplexního vyšetření (speciálně pedagogického, psychologického, sociálního a zdravotního) jedinec zařazen do odpovídajícího dětského domova nebo výchovného ústavu. Diagnostické ústavy mohou být děleny na základě věku a pohlaví. Výchovná skupina je základní organizační jednotkou, ve které může být 4-6 dětí.<sup>124</sup>

V diagnostickém ústavu je zpracována komplexní diagnostika osobnosti jedince. Jedinci by se měli během pobytu v diagnostické ústavu adaptovat na podmínky ústavní výchovy, měli by si také osvojit hygienické, režimové a výchovné návyky.<sup>125</sup>

### 2) Dětský domov

Jedinci s poruchami chování nebývají však umístováni do dětských domovů. Dětské domovy poskytují ústavní péči dětem bez vážných výchovných problémů. Jedinci jsou zde umístováni především ze sociálních důvodů.<sup>126</sup>

---

<sup>121</sup> Srov. 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.

<sup>122</sup> Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, str.160.

<sup>123</sup> Srov. ČERNÍKOVÁ, V. *Sociální ochrana (kriminologický pohled na terciální prevenci)*, str.119.

<sup>124</sup> Srov. PILAŘ, J. *Náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče*. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*, str. 308-310.

<sup>125</sup> Srov. JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*, str. 94.

<sup>126</sup> Srov. LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*, str. 20.

Základní organizační jednotkou je rodinná skupina s 6-8 dětmi různého věku a pohlaví. V dětském domově lze zřídit 2-6 rodinných skupin. Sourozenci bývají řazeni do jedné rodinné skupiny.<sup>127</sup>

Podle V. Černíkové plní dětské domovy především výchovné, vzdělávací a sociální úkoly.<sup>128</sup>

### **3) Dětský domov se školou**

Do dětského domova se školou jsou umisťováni jedinci zpravidla od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Péče je určena pro jedince se závažnými poruchami chování, pro jedince s určeným výkonem ústavní nebo ochranné výchovy, nebo v případě duševní poruchy, která vyžaduje léčebnou péči. Součástí zařízení je i příslušný typ školy.<sup>129</sup>

Základní organizační jednotkou je rodinná skupina s 5-8 dětmi. V zařízení lze zřídit nejméně 2 a však nejvíce 6 rodinných skupin.<sup>130</sup>

### **4) Výchovný ústav**

Podle P. Janského zajišťuje výchovný ústav tyto úkoly: výchovné, vzdělávací a sociální. Výchovný ústav je určen pro děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, případně pro děti od 12-ti let, které mají soudem uloženou ochrannou výchovu, protože jejich chování má tak závažný charakter, že nemohou být umístěny v dětském domově.<sup>131</sup>

Organizační jednotkou je výchovná skupina s 5-8 jedinci. Ve výchovném ústavu lze zřídit až 6 výchovných skupin (nejméně však 2 výchovné skupiny).<sup>132</sup>

Výchovná skupina má podle Z. Švarcara specifické znaky ve výchovných zařízeních. Vztahy uvnitř skupiny se vytvářejí postupně při působení vychovatele, pedagoga. Členové nejsou ve skupině dobrovolně a musí se řídit pravidly, která

---

<sup>127</sup> Srov. 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

<sup>128</sup> Srov. ČERNÍKOVÁ, V. *Sociální ochrana (kriminologický pohled na terciální prevenci)*, str. 119.

<sup>129</sup> Srov. JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*, str. 94-95.

<sup>130</sup> Srov. 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.

<sup>131</sup> Srov. JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*, str. 95.

<sup>132</sup> Srov. 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.

jsou ve skupině daná (např. vnitřním řádem výchovného ústavu). Úkolem vychovatele je, aby se jedinec ztotožnil s normami dané skupiny a sám posuzoval jejich dodržování. Důležité je, aby byla vytvořena vhodná atmosféra ve skupině.<sup>133</sup>

Součástí výchovných ústavů jsou školy např. základní, střední, speciální, které jsou speciálně zřizovány.<sup>134</sup>

Podle O. Matouška má výchovný ústav tyto funkce:<sup>135</sup>

- výchova a snaha o nápravu a dosažení změn v osobnosti a ve způsobech chování,
- podpora a péče (např. náhrada za nefunkční nebo chybějící rodinu),
- omezení, vyloučení a represe.

V. Černíková uvádí, že výchovné ústavy plní zejména výchovné, vzdělávací a sociální úkoly. Výchovné ústavy se zřizují odděleně pro jedince s ústavní výchovou; pro jedince s ochrannou výchovou (nebo jako oddělení ústavu s nařízenou ústavní výchovou a s uloženou ochrannou výchovou); pro nezletilé matky s dětmi, které mají poruchy chování.<sup>136</sup>

J. Pilař uvádí, že s vývojem výchovných ústavů se mění i jedinci, kteří jsou více agresivnější, také sociálně zdatnější a především sebevědomější a více si uvědomují a prosazují svá práva, zatímco povinnosti ne. Začínají mít také větší nároky na stravu, oblečení, ale také na mezilidské vztahy. Také touží po konfrontaci s autoritou, nespokojí se s neosobním přístupem. Jsou kladeny větší nároky i na zaměstnance, především jde o profesionální úroveň, systematické vzdělávání, psychoterapeutické a sociálně psychologické výcviky. J. Pilař uvádí, že se osvědčuje, pokud zaměstnanec jedná se jedincem jako rovný s rovným, tedy jako dospělý s dospělým. Což jedince může překvapit, protože

---

<sup>133</sup> Srov. ŠVARCAR, Z., BURIÁNOVÁ, J. *Speciálně- pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*, str. 180-183.

<sup>134</sup> Srov. ČERNÍKOVÁ, V. *Sociální ochrana (kriminologický pohled na terciální prevenci)*, str. 120.

<sup>135</sup> Srov. MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. 2. rozšířené a přepracované vydání, str. 22.

<sup>136</sup> Srov. ČERNÍKOVÁ, V. *Sociální ochrana (kriminologický pohled na terciální prevenci)*, str. 120.

na takové jednání nemusel být dříve zvyklý. Většinou se s ním jednalo na úrovni žák- učitel nebo rodič- dítě.<sup>137</sup>

O. Matoušek poukazuje na současné problémy výchovných ústavů. Mezi zásadní problémy zmiňuje např. až přílišnou velikost ústavů, kdy je péče málo individuální, autoritativní vedení, malá příležitost, aby si jedinci s poruchami chování osvojovali praktické sociální dovednosti a učili se samostatnosti. Poukazuje také na vysoký počet úteků, odtržení od civilního světa a uzavření se pouze v ústavním prostředí. Dříve byl v ústavech kladen důraz na režim, který se blížil vojenskému a preferovala se kolektivní výchova. Tento typ reedukace dodnes podle O. Matouška v některých zařízeních přetrvává.<sup>138</sup>

Většina dnešních výchovných ústavů se však snaží o změny. Mezi tyto zásadní změny podle V. Černíkové patří např. uschopnit jedince, aby v rámci péče se mohl integrovat do společnosti. V institucích pro ústavní a ochrannou výchovu by se měli vychovatelé řídit demokratickými zásadami organizování života, což např. znamená, aby měli jedinci větší odpovědnost. Péče by měla být specializovaná a diferenciovaná. Měla by existovat větší specializace a profesní příprava personálu. Mělo by dojít ke snížení kapacity. Ve výchovných skupinách by měl být malý počet dětí. Aby byla náprava účinná, zařízení by měla být otevřenější a nebyť uzavřená a izolovaná od okolního sociálního prostředí. Měla by probíhat spolupráce s rodiči. Rodiče by neměli být zbavováni spoluzodpovědnosti za své dítě, pokud je umístěno ve výchovném ústavu.<sup>139</sup>

---

<sup>137</sup> Srov. PILAŘ, J., *Náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče*. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*, str. 312-313.

<sup>138</sup> Srov. MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*, str. 72-73.

<sup>139</sup> Srov. ČERNÍKOVÁ, V. *Sociální ochrana (kriminologický pohled na terciální prevenci)*, str. 125-126.



## 5 REEDUKAČNÍ PROCES

Reedukace probíhá ve speciálních školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Podle Z. Mouchy jde o pedagogickou činnost, která se snaží o nápravu obtížně vychovatelného jedince. Cílem je odstranit u jedince špatné staré návyky, zvyky, názory, přesvědčení a vytvořit nové, aby byl jedinec vrácen k sociální normě. Reedukace je tedy cílevědomé jednání, kdy je jejím konečným cílem náprava jedince s poruchami chování.<sup>140</sup>

Výsledkem reedukace by měla být podle Z. Mouchy všestranně a harmonicky rozvinutá osobnost člověka, která se bude schopna integrovat a přizpůsobit podmínkám dané společnosti a plnit, to co od něj společnost očekává.<sup>141</sup>

Reedukaci Z. Moucha spojuje především s překonáním psychického odporu, který podle něj závisí na těchto faktorech: závažnost poruchy chování z hlediska etiologie; věk a stupeň narušenosti; druh postižení jednotlivých mravních vlastností a stupeň akceptace výchovných stimulů.<sup>142</sup>

Reedukace je dlouhodobý proces, který by měl být jednotný. Nejde o to, aby byl jedinec s poruchami chování veden pouze ke slepé poslušnosti, ale má se naučit sám za sebe rozhodovat a být samostatný. Z. Moucha charakterizuje reedukaci jako tu, která : „reformuje oblast osobnosti, která je podkladem negativních reakcí, může být chápána jako určitý systém vědomého výchovného působení, zahrnující manipulaci takovými výchovnými prostředky, jež vedou k odstranění nežádoucích negativních jevů, reakcí a postojů a k vytvoření protikladných reakcí, projevů a postojů, jež vyvolávají náležitě silný vnitřní konflikt a podněcují k sebevýchově.“<sup>143</sup>

Reedukační proces je tedy podle Z. Mouchy cílevědomá, řízená, dlouhodobá a záměrná pedagogická činnost, která má své zákonitosti, prostředky, metody a formy. Tento proces je zaměřen na odstranění defektu a defektivitu u obtížně

---

<sup>140</sup> Srov. MOUCHA, Z. *Převýchova*. In CHALOUPKA, L. et al. *Etopedie*, str. 82-83.

<sup>141</sup> Srov. Tamtéž, str. 93-94.

<sup>142</sup> Srov. Tamtéž, str. 82.

<sup>143</sup> MOUCHA, Z. *Převýchova*. In CHALOUPKA, L. et al. *Etopedie*, str. 84-85.

vychovatelných jedinců. Pomocí pedagogických prostředků se odstraňují a přetvářejí nežádoucí vlastnosti na vhodné.<sup>144</sup>

Reedukace je proces, který je ovlivněn mnoha faktory. Jde o to, aby se odstranily všechny příčiny. A aby se proces zaměřil také na profesionální orientaci, na přípravu povolání, rozvoj komunikačních dovedností, schopnost efektivně využívat volný čas, hledání si vhodných přátel nebo přípravu na rodinný život.<sup>145</sup>

Z. Švarcar uvádí, že reedukace (z latinského slova *reeducatio*) znamená převýchovu. Podle něj jde o soubor pedagogických postupů, kterými se snaží resocializovat jedince obtížně vychovatelné a využívá speciálně pedagogických prostředků. Reedukace se zaměřuje na to, aby byly odstraněny porušené vztahy a nesprávné postoje a vytvořeny vztahy nové. Také jde o získání nových znalostí a dovedností, o přeměnu zájmů, názorů a postojů a o nápravu chyb, kterých se jedinec dopustil.<sup>146</sup>

Reedukační proces má také svoje etapy, kterými jedinec s poruchami chování prochází. Z. Moucha uvádí následující 4 etapy:<sup>147</sup>

- 1. etapa. Jedinec vstupuje do zařízení a je seznamován s jejich požadavky.
- 2. etapa. Dochází k realizaci požadavků. Jedinec si začíná vytvářet nové návyky.
- 3. etapa. Začíná být uplatňován individuální přístup k jedinci a to v procesu vysvětlování a přesvědčování.
- 4. etapa. Jedinec se ztotožní s požadavky, které jsou na něj kladeny.

Zatímco V. Labáth uvádí 3 fáze resocializačního individuálního programu:<sup>148</sup>

- Adaptační fáze. Jedinec se orientuje v novém prostředí. Jedinec se dozvídá informace o zařízení.

---

<sup>144</sup> Srov. .MOUCHA, Z. *Převýchova*. In CHALOUPEK, L. et al. *Etopedie*, str. 88.

<sup>145</sup> Srov. .Tamtéž, str. 92.

<sup>146</sup> Srov. ŠVARCAR, Z., BURIÁNOVÁ, J. *Speciálně- pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*, str. 37-139.

<sup>147</sup> Srov. .MOUCHA, Z. *Převýchova*. In CHALOUPEK, L. et al. *Etopedie*, str. 91.

<sup>148</sup> Srov. LABÁTH, V. *Práce s mládeží s dissociálním správáním*. In LABÁTH, V. et al. *Riziková mládež*, str. 140-141.

- Fáze tvorby individuálního resocializačního programu. V této fázi se stanovují cíle, jak bude probíhat intervence a diagnostika.
- Fáze nezávislosti. Jedinec získává autonomii. V této fázi dochází k přechodu do reálného života.

Z. Moucha dělí formy reedukace na výchovně vzdělávací jednotky (např. školní výuka, profesní příprava); výchovné jednotky (např. mimoškolní činnost, zájmové činnosti) a specifické formy (např. ústavní shromáždění, sportovní hry).

S. Fischer se ve své knize *Etopedie v penitenciární praxi* zabývá etopedickými postupy, které se využívají ve věznicích. Tyto postupy lze také aplikovat na výchovné ústavy. S. Fischer uvádí, že etopedické postupy se snaží o zmírnění deficitů v chování jedince, v jeho prožívání a sociálních vztazích díky využití terapeutických prostředků. Tím, že etopedické postupy využívají a vycházejí právě z terapeutických prostředků, přibližují se k etopedicko-terapeutické teoretické a metodologické bázi. Etopedie také využívá medicínského modelu, kdy je nutná důkladná a komplexní diagnostika jedince.<sup>149</sup>

Proces nápravy se podle S. Fischera člení na: pracovní, vzdělávací, speciálně.výchovné, zájmové aktivity a oblast utváření vnějších vztahů.<sup>150</sup>

- **Pracovní aktivity.** Díky pracovním aktivitám jedinec získává nové návyky a dovednosti, učí se pravidelnosti. Práce podle S. Fischera příznivě přispívá ke změně chování a ke změně v osobnostních charakteristikách jedince. Účinné je také využívat výchovných prostředků např. odměn a trestů, které pomáhají vést k tomu, že jedinec vidí v práci seberealizaci.<sup>151</sup>

- **Vzdělávací aktivity.** Tyto aktivity podle S. Fischera pomáhají např. při utváření smyslu pro morální hodnoty, vedou ke schopnosti uspokojovat své potřeby způsobem, který je společensky akceptovaný, vedou k nápravě chování do sociálně přijatelných forem, pomáhají při integraci jedinců s poruchami chování do běžného života. Při výchovných ústavech jsou zřizovány školy, kde studenti dokončují základní školu a následně se mohou i vyučit.<sup>152</sup>

<sup>149</sup> Srov. FISCHER, S. *Etopedie v penitenciární praxi*, str. 76.

<sup>150</sup> Srov. Tamtéž, str. 108.

<sup>151</sup> Srov. Tamtéž, 108-110.

<sup>152</sup> Srov. Tamtéž, 110-112.

Mezi nejčastější typy škol, které poskytují vzdělání pro jedince z výchovných ústavů, patří: střední školy, střední odborná učiliště a praktické školy. Praktická škola dvouletá je určena především pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci mají zejména sníženou úroveň rozumových schopností nebo jsou to žáci s více vadami, kteří dokončili povinnou školní docházku v základní škole praktické či speciální nebo žáci, kteří jsou v devátém nebo nižším ročníku základní školy. Praktická škola jednoletá je určena pro žáky, kteří mají těžké mentální postižení, žáky s více vadami nebo autistickými rysy.<sup>153</sup>

- **Speciálně výchovné aktivity.** Mezi tyto aktivity patří podle S. Fischera tréninkové a terapeutické aktivity individuální nebo skupinové (např. režimový přístup, sociální výcvik, poradenství, trénink na zvládnání agresivity). Bez využití etopedických metod působení a ovlivňování lze těžko ovlivnit změnu jedincova chování.<sup>154</sup>

- **Zájmové aktivity.** Cílem těchto aktivit je podle S. Fischera naučit se smysluplně a hodnotně využívat volný čas. Špatné působení rodiny nebo vrstevníků má vliv na nevhodně trávený volný čas. Pomocí zájmových aktivit jedinec získává nové a potřebné dovednosti a znalosti. Důležité je, aby byla ve výchovném ústavu široká nabídka zájmových aktivit z různých oblastí. Zájmové aktivity pomáhají jedinci s uspokojováním jeho potřeb a vedou ke kultivaci jedince. Jedinec by se měl naučit svobodně zacházet se svým volným časem a umět ho efektivně využívat.<sup>155</sup>

- **Utváření vnějších vztahů.** Tyto aktivity jsou zaměřené na to, aby jedinec dokázal rozvíjet a udržovat pozitivní sociální a rodinné vztahy a vazby.<sup>156</sup>

Z. Moucha uvádí také prostředky, které jsou užívány během reedukačního procesu. Mezi tyto prostředky řadí hru, práci, režim a prostředí.<sup>157</sup>

---

<sup>153</sup> Srov. 127/1997 Vyhláška o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

<sup>154</sup> Srov. FISCHER, S. *Etopedie v penitenciární praxi*, str. 113.

<sup>155</sup> Srov. Tamtéž, str. 117-118.

<sup>156</sup> Srov. Tamtéž, str. 119.

<sup>157</sup> Srov. MOUCHA, Z. *Převýchova*. In CHALOUPKA, L. et al. *Etopedie*, str. 96.

- 1) Hra. Díky hře se např. jedinec učí pravidlům, snaží se ovládat afekt, vede k překonání únavy, přináší pocit radosti, u jedince dochází k rozvoji morálních vlastností.<sup>158</sup>
- 2) Práce. Činností se utváří charakter jedince. Díky práci se stává jedinec s poruchami chování samostatnější, vytrvalejší, je více obratnější, za svou práci zodpovědnější a učí se nové dovednosti. Také si vytváří kladný vztah k práci a k disciplíně.<sup>159</sup>
- 3) Režim. Režim učí jedince pravidelnosti. Podle Z. Mouchy má své principy. Jedná se o principy: společenské (např. dodržování přijatých norem, rovnost), hygienické (např. dodržování základních hygienických návyků, správný biorytmus) a pedagogické (např. dbát na věk a individuální zvláštnosti).<sup>160</sup>
- 4) Prostředí. Lze podle Z. Mouchy dělit podle typu zařízení, kde probíhá reedukace; podle lokality, kde se výchovné zařízení nachází (např. město, vesnice); podle personálního obsazení (např. odborná připravenost personálu).<sup>161</sup>

## 6 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTICKÉ METODY

Cílem diagnostiky podle P. Dufkové je odhalit defekt a jeho struktury, jeho rozsah a intenzitu. Jedná se o komplexní vyšetření, na kterém se podílí řada odborníků (lékaři, sociální pracovníci, speciální pedagogové, etopedové a psychologové). Výsledkem je stanovení diagnózy z hlediska biologického, sociálního, psychologického a pedagogického. Následně je určeno optimální řešení, jak reedukačně působit na jedince s poruchami chování.<sup>162</sup>

---

<sup>158</sup> Srov. Tamtéž, str. 96-97.

<sup>159</sup> Srov. Tamtéž, str. 97.

<sup>160</sup> Srov. MOUCHA, Z. *Převýchova*. In CHALOUPKA, L. et al. *Etopedie*, str. 98.

<sup>161</sup> Srov. Tamtéž, str. 99.

<sup>162</sup> Srov. DUFKOVÁ, P. *Etopedie*. In KREJČÍŘOVÁ, O. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 46.

Diagnostické metody lze podle M. Macháčka rozdělit na obecné a speciální. Obecné diagnostické metody sbírají a shrnují získané informace a data o jedinci, který je vyšetřován a o jeho rodině. Patří sem anamnéza a katamnéza. Anamnéza se snaží zjistit příčiny defektu nebo defektivy. Zaměřuje-li se na rodinnou situaci, poměry v rodině, tak jedná se tzv. rodinnou anamnézu a pokud se zaměřuje jen na konkrétního jedince a jeho biologický, psychologický, sociální vývoj, jeho choroby a úrazy, jedná se o osobní anamnézu.<sup>163</sup>

Naproti tomu katamnéza zkoumá již situaci, ve které se jedinec nachází až po určité době po nápravě a hledá možné příčiny recidivy. Mezi další diagnostické metody patří také vyšetření prostředí, při kterém je snahou odkrýt a najít jevy, které mohou ovlivňovat jedince psychopatologicky.<sup>164</sup>

Speciální diagnostické metody jsou odborná speciálně pedagogická vyšetření, která mají zjistit druh a stupeň defektu nebo defektivy díky obecnému vyšetření. Díky těmto komplexním vyšetřením je teprve u jedince stanovena přesná diagnóza a následně ve spolupráci odborníků stanovené postupy, které povedou k nápravě.<sup>165</sup>

*„Etopedická diagnostika je kontinuálním, relativně dlouhodobým procesem, který na podkladě údajů obecných a pomocných metod (rodinná a osobní anamnéza, kasuistika, vyšetření prostředí...), interdisciplinárně komplexně popisujících jedince v jeho biologické, psychologické a sociální dimenzi a prostřednictvím metod speciálních (pozorování, rozhovor, experiment, zkouška, test) vytváří příslušnou diagnózu, která je východiskem dalšího speciálně pedagogického (reedukačního, výchovně terapeutického) působení.“<sup>166</sup>*

---

<sup>163</sup> Srov. MACHÁČEK, M. *Výzkumné, diagnostické, nápravné, výchovné a vzdělávací speciálně pedagogické metody*. In DOBROVOLSKÁ, M., et al. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a patopsychologie*, str. 6-7.

<sup>164</sup> Srov. MACHÁČEK, M. *Výzkumné, diagnostické, nápravné, výchovné a vzdělávací speciálně pedagogické metody*. In DOBROVOLSKÁ, M., et al. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a patopsychologie*, str. 7.

<sup>165</sup> Srov. Tamtéž, str. 6-7.

<sup>166</sup> Srov. JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*, str. 118.

## 7 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ NÁPRAVNÉ METODY

Nápravné metody využívají speciálních výchovných prostředků a postupů. Mezi tyto nápravné metody podle L. Monatové patří reedukace, kompenzace a rehabilitace.<sup>167</sup>

Tyto již zmíněné metody jsou podle M. Sováka platné pro všechny disciplíny speciální pedagogiky. Reedukace spolu s kompenzací mají za úkol zaměřit se na příčiny efektivity, tedy vady nebo poruchy. Metoda rehabilitace se snaží odstranit důsledky defektivity, což jsou především poruchy sociálních vztahů.<sup>168</sup>

### 7.1 Metody reedukace

Reedukaci lze z latinských výrazů přeložit jako *re-* opět, znovu a *educatio-* výchova.<sup>169</sup> M. Renotierová uvádí, že při metodě reedukace jsou využívány speciálně pedagogické postupy, které se snaží odstranit nebo alespoň zmírnit vadu či poruchu. Jde tedy o přímé působení a léčení nemoci nebo handicapu a o zlepšování a zdokonalování výkonnosti postižené funkce v rámci možností.<sup>170</sup>

*„Jedná se o proces odstraňování nežádoucích motivací, prožívání, chování a o výchovu a vytváření nových, společensky přijatelných forem těchto procesů.“*<sup>171</sup> Jde o dlouhodobý a náročný proces, který je zaměřený na celou osobnost. Především jde o změnu v hodnotové orientaci a dosažení společenské integrace.<sup>172</sup>

---

<sup>167</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, str. 18.

<sup>168</sup> Srov. SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*, str. 33.

<sup>169</sup> Srov. RENOTIÉROVÁ, M. *Speciální pedagogika- teoretická východiska*. In RENOTIÉROVÁ, M. et al. *Speciální pedagogika*. 3. vydání. Str. 24.

<sup>170</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, str. 18.

<sup>171</sup> KLÍMA, P. *Poruchy chování- základní kategorie v etopedii*. In KLÍMA, P., KLÍMA, J. *Základy etopedie*, str. 57.

<sup>172</sup> Srov. KLÍMA, P. *Poruchy chování- základní kategorie v etopedii*. In KLÍMA, P., KLÍMA, J. *Základy etopedie*, str. 57-58.

## 7.2 Metody kompenzace

Termín kompenzace je z latinského výrazu a lze ho přeložit jako *compensatio*-vyrovnání, vyvážení, náhrada.<sup>173</sup>

Metody kompenzační jsou podle M. Macháčka souhrn sociálně-pedagogických postupů, kdy se zaměřuje pozornost na funkci jinou, než je ta postižená a zlepšuje se tak její výkonnost. Jde o jakýsi způsob náhrady, kdy se jedinec vyrovnává s určitými obtížemi např. v práci.<sup>174</sup>

Podle P. Klímy je kompenzace jednou z dílčích metod reedukace. Kompenzace má v etopedii 3 významy:<sup>175</sup>

- snaží se nahradit původní patologické prostředí, ve kterém jedinec žil, vhodným výchovným prostředím,
- snaží se o nahradit citové vztahy z původní rodiny novými vztahy např. k pedagogům ze speciálně výchovných zařízení,
- snaží se nahradit patologické problémové chování jinými činnostmi, které budou společensky užitečné nebo aktivitami pro jedince zajímavými.

Podle M. Sováka je při kompenzaci velmi důležitý multisenzoriální přístup. Je třeba zdůraznit komplexnost vnímání a výkonů.<sup>176</sup>

---

<sup>173</sup> Srov. RENOTIÉROVÁ, M. *Speciální pedagogika- teoretická východiska*. In RENOTIÉROVÁ, M. et al. *Speciální pedagogika*. 3. vydání. Str. 25.

<sup>174</sup> Srov. M. MACHÁČEK, *Výzkumné, diagnostické, nápravné, výchovné a vzdělávací speciálně pedagogické metody*. In DOBROVOLSKÁ, M., et al. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a patopsychologie*, str. 8.

<sup>175</sup> KLÍMA, P. *Poruchy chování- základní kategorie v etopedii*. In KLÍMA, P., KLÍMA, J. *Základy etopedie*, str. 58.

<sup>176</sup> Srov. SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*, str. 29.



### 7.3 Metody rehabilitace

Termín rehabilitace lze z latinských výrazů přeložit jako *re-* znovu a *habilitas-* schopnost, způsobilost. M. Renotiérová termínem rehabilitace překládá jako návrat do původního stavu nebo jako znovu dosažení schopností.

Při využití metody rehabilitace se využívají speciálně pedagogické postupy, které se snaží o to, aby se u jedince upravily společenské vztahy a došlo tak k maximálnímu stupni socializace.<sup>177</sup>

Rehabilitace je zaměřena na rozvoj celé osobnosti, zejména na sociální složku. Rehabilitace v sobě obsahuje předchozí složky činností reedukace a kompenzace, jde o jakési vyústění těchto dvou metod. Jde o uschopnění jedince po stránce kulturní, pracovní, společenské a zájmové. U jedince je rozvíjena sebedůvěra, pocit jistoty a bezpečí.<sup>178</sup>

Podle M. Renotiérové mají rehabilitační metody ve speciální pedagogice odstranit poruchu a dosáhnout socializace. Rehabilitační metody jsou vlastně uzpůsobené a modifikované výchovně vzdělávací metody. Speciálně pedagogické metody jsou součástí komplexní rehabilitace, která se podle M. Renotiérové několik cílů a dělí na několik složek:<sup>179</sup>

- léčebná rehabilitace (např. rehabilitační léčba- ergoterapie),
- výchovně vzdělávací rehabilitace (např. příprava na budoucí povolání),
- pracovní rehabilitace (např. dovednosti, návyky v pracovním procesu),
- sociální rehabilitace (např. zájmové a kulturní vyžití),
- psychologická rehabilitace (např. psychologické ovlivňování jedince),
- technická rehabilitace (např. u nevidomých jedinců práce s novými pomůckami),

---

<sup>177</sup>Srov. MACHÁČEK, M. *Výzkumné, diagnostické, nápravné, výchovné a vzdělávací speciálně pedagogické metody*. In DOBROVOLSKÁ, M., et al. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a patopsychologie*, str. 8.

<sup>178</sup>Srov. Tamtéž, str. 9.

<sup>179</sup>Srov. RENOTIÉROVÁ, M. *Speciální pedagogika- teoretická východiska*. In RENOTIÉROVÁ, M. et al. *Speciální pedagogika*. 3. vydání. Str. 25-26.

- právní rehabilitace (např. zajištění práv pro jedince),
- ekonomická rehabilitace (např. zajištění produktivní práce).

Hlavními úkoly etopedie ve fázi rehabilitace jsou podle V. Vojtové: pomoci jedinci, aby se orientoval ve svém sociálním prostředí a vytvářel s ním kvalitní vztahy; budovat u něj důvěru, aby získal sebeúctu; zprostředkovat mu nové podněty a sociální zážitky; vytvářet u něj nový systém hodnot; vytvářet mu takové příležitosti, které bude moci budovat a využívat nové modely chování, které budou žádoucí a naučit ho vyhodnocovat svoje chování.<sup>180</sup>

## 8 APLIKACE PSYCHOTERAPEUTICKÝCH PŘÍSTUPŮ

Etopedie se opírá o některé zásady psychoterapie. Všechny činnosti se prolínají s psychoterapií, ať už se jedná o individuální či kolektivní formu.<sup>181</sup> O. Matoušek a A. Kroftová uvádí, že se při práci s rizikovou mládeží využívají častěji skupinové formy psychoterapie. V ústavních zařízeních se také často vyskytují prvky terapeutické komunity viz níže.<sup>182</sup> Záleží na zařízení a jejich pracovnících, na který terapeutický směr se zaměří, případně, které přístupy zkombinují a využijí při práci s jedinci s poruchami chování.

Psychoterapii lze podle O. Müllera chápat jako odborné, záměrné a cílevědomé využití psychologických prostředků, které mají vést ke změně jedincova chování, myšlení, emocí a osobnostní struktury, která se bude vyvíjet společensky přijatelným směrem. Základním psychologickým prostředkem je vytvořit autentický vztah mezi jedincem a terapeutem. Mezi další dílčí psychologické prostředky patří potom mechanismy sloužící k ovlivňování člověka člověkem.<sup>183</sup>

Jako obecné terapeutické cíle ve speciální pedagogice uvádí O. Müller :

<sup>180</sup> Srov. VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*, str. 123.

<sup>181</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, str. 19.

<sup>182</sup> Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, str. 227.

<sup>183</sup> Srov. MÜLLER, O. *Speciální a léčebná pedagogika*. In RENOTIÉROVÁ, M. et al. *Speciální pedagogika*, str. 58.

- „odstranění vnitřních stresujících faktorů a snížení osobnostního napětí
- posilování dynamiky osobnosti a motivace k žádoucí změně
- vytvoření schopností smysluplné sociální komunikace
- vytvoření schopností navazování normálních lidských vztahů
- vytvoření schopností vzhledu do sociálních situací (včetně schopností jejich řešení)
- podporu zdravého sebepoznání, pozitivního sebehodnocení a správného sebeovládání.<sup>184</sup>

## 8.1 Dynamická individuální psychoterapie

Individuální psychoterapie bývá většinu ještě kombinována se skupinovou psychoterapií, pokud se jedná o práci s rizikovou mládeží. Dynamický psychoterapeut se snaží vcítit do jedince, sdílí s ním jeho zkušenosti a vytváří spolu společenství. Terapeut pomáhá objasňovat a reflektovat jeho zkušenosti, i když se z větší části snaží pochopit a ztotožnit ze světem jedince. Terapeut se snaží brát jedince takového, jaký je, i s jeho chybami. Samotné verbální setkání s klientem a terapeutem většinou u dospívající mládeže nemá smysl, protože jsou klienti většinou nemotivovaní. Proto terapeuti při práci s mládeží využívají k doplnění verbální stránky např. také arteterapeutické techniky.<sup>185</sup>

---

<sup>184</sup> MÜLLER, O. *Terapeutické metody ve speciální pedagogice*. In KREJČÍŘOVÁ, O. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 102.

<sup>185</sup> Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, str. 227-229.

## 8.2 Behaviorální psychoterapie

Při behaviorální psychoterapii se terapeuti zaměřují na rozvoj především komunikačních dovedností klientů. Dospívající se např. učí jak komunikovat s vrstevníky, jak vyřešit konflikt aniž by použili agresivní jednání. Většinou se s dospívajícími přehrávají modelové situace, ve kterých se mohou sami jedinci vyskytnout a učí se, jak se mají správně chovat a jak reagovat.<sup>186</sup>

Typickým způsobem je podmiňování, kdy jedinci za dobré chování obdrží body a za špatné chování jsou jim body strženy je tzv. bodovací systém, který se velmi často užívá ve výchovných ústavech. Na základě odměn jsou jedinci motivováni, aby se chovali takovým způsobem, který se od nich vyžaduje, aby následně za své body získali jisté výhody např. vycházku navíc. Uplatňuje se také obrácený model, kdy má každý na den určitý počet bodů a za nedostatky v chování a neplnění požadavků tyto body ztratí. Nastává však otázka, jestli bodovacím systémem dochází ke zvnitřňování hodnot, nebo jestli se jedinec bude takto chovat jenom v zařízení a mimo něj již ne.<sup>187</sup>

## 8.3 Realitní terapie

Realitní terapie vychází ze základních tezí W. Glassera, který se zaměřoval především na jedince s duševními poruchami. Jeho postupy jsou vhodné i pro jedince ve výchovných ústavech. W. Glasserovo základní body realitní terapie jsou: že veškeré psychické problémy u jedince vychází z toho, že nedokáže uspokojovat své významné potřeby. Pokud jedinec potřebu uspokojí, tak vymizí jeho duševní porucha. Jedinec se má naučit uspokojovat svoje potřeby v rámci

---

<sup>186</sup> Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, str. 229-230.

<sup>187</sup> Srov. Tamtéž, str. 230-231.

reality a odnaučit se popírat svět. Poukazuje na dvě základní lidské potřeby: potřebu milovat a být milován a potřebu mít hodnotu pro sebe i pro jiné.<sup>188</sup>

Podle W. Glassera se musí jedinec umět za své dobré chování pochválit a naopak za špatné chování pokárat. Je tedy třeba, aby jedinec naplnil svou potřebu být slušným člověkem. Pokud se mu to nepodaří, tak bude trpět stejně, jako když se mu nebude dařit milovat a být milován. Dále W. Glasser uvádí, že: „*morálka, normy chování, hodnoty, správné a nesprávné chování jsou úzce spjaty s naplňováním naší potřeby vědomí vlastní hodnoty.*“<sup>189</sup>

Realitní terapie má naučit jedince vést k odpovědnosti. Má mu ukázat, jak uspokojovat svoje potřeby, aniž by nějakým způsobem omezoval ostatní v jejich uspokojování potřeb. Základem je, že bude respektovat normy a hodnoty, které společnost vyznává. Schopnosti uspokojování se jedinec učí. Musí se tedy také umět dokázat omezovat.<sup>190</sup>

Podle W. Glassera je velmi důležité, aby měl jedinec kolem sebe alespoň jednu osobu (tzv. klíčovou osobu), která mu bude blízká, na které bude jedinci záležet a naopak. Prvním krokem je tedy, aby jedinec navázal vztah k terapeutovi. Jedinec by měl terapeutovi důvěřovat. Po navázání vztahu následuje odmítnutí všech projevů chování, kterými klient popírá realitu. Následně si jedinec učí osvojovat si vhodné druhy chování. Na vše dohlíží terapeut. Ale na klientovi je, aby sám dokázal vymezit a usoudit, které jeho chování je odpovědné a které ne. Terapeut by měl jedince podporovat v těch oblastech, kde se chová odpovědně a pomáhat mu v rozšíření jeho možností.<sup>191</sup>

W. Glasser prováděl léčbu „terapií realitou“ u mladistvých delikventních dívek ve škole Ventura. W. Glasser nepřijímal žádné omluvy za nezodpovědné chování kvůli špatnému zdravotnímu stavu nebo jejich minulosti. Protože je každý

---

<sup>188</sup> Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, str. 230.

<sup>189</sup> GLASSER, W. *Terapie realitou*, str. 29.

<sup>190</sup> Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, str. 232-233.

<sup>191</sup> Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, str. 233-234.

odpovědný vždy za své chování a odpovědnosti se musí naučit. W. Glasser se nezaměřoval na minulost, ale na současnost a budoucnost.<sup>192</sup>

## 9 TERAPEUTICKÉ METODY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Podle O. Müllera jsou terapeutickými metodami, které se využívají při nápravě poruch chování: terapie hrou, pracovní terapie, psychomotorická terapie, expresivní terapie- dramaterapie, psychodrama, muzikoterapie, teatroterapie, biblioterapie, výtvarná terapie a terapie s účastí zvířete (canisterapie a hypoterapie).<sup>193</sup>

### 9.1 Terapie hrou

Při terapii hrou jde o záměrné a cílevědomé a odborné užití prostředků hry k tomu, aby se u jedinců s poruchami chování touto metodou změnilo jejich chování, emoce, myšlení. Aby se působilo i na osobnost jedince, která bude společensky přijatelná. Hra může mít výchovný, terapeutický i diagnostický účinek. O. Müller uvádí, že u dospívajících dětí je možné využívat také terapii hrou. Je možné se tedy zaměřit na hry sportovní, společenské nebo dramatické.<sup>194</sup>

---

<sup>192</sup> Srov. GLASSER, W. *Terapie realitou*, str. 89.

<sup>193</sup> Srov. MÜLLER, O. *Terapeutické metody ve speciální pedagogice*. In KREJČÍŘOVÁ, O. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 102.

<sup>194</sup> Srov. Tamtéž, str. 102.

## 9.2 Pracovní terapie

Pracovní a činnostní terapii lze podle O. Müllera charakterizovat jako odbornou, záměrnou a cílevědomou manipulaci s materiálním okolím, což vede ke zlepšení chování jedince.<sup>195</sup>

M. Horňáková uvádí, že vhodně zvolené zaměstnání může mít na jedince pozitivní vliv. Je prakticky možné využít jakékoliv každodenní práce např. domácí práce, práce na zahradě. Důležité je, co se děje při samotné činnosti a velký význam se přikládá tomu, jestli je práce splněna. Práce podle M. Horňákové přispívá k tomu, aby dokázal jedinec přijímat požadavky, které na něj budou kladeny v běžném životě.<sup>196</sup>

## 9.3 Psychomotorická terapie

Jde podle O. Müllera o ovlivňování duševních procesů jednice, kdy se díky záměrné, cílevědomé a odborné aplikaci pohybových prostředků snažíme změnit jedincovo chování společensky přijatelným směrem. Mezi tyto pohybové techniky zařazuje O. Müller např. tanec, pohybové hry, relaxaci nebo jógová cvičení.<sup>197</sup>

Při relaxačních technikách může docházet k fyzickému, svalovému nebo také psychickému uvolnění, duševnímu klidu. Relaxace je podle E. Mrázové hluboké uvolnění, díky kterému se odstraňuje zbytečné napětí, svalové i nervové. Relaxační cvičení by měla vést ke snížení emočního napětí, také by měla obnovovat rovnováhu a pohodu. Relaxace by měla podle E. Mrázové také přispívat ke zdokonalení paměti, měla by se zlepšit i soustředěnost. Relaxační techniky také působí na rozvoj osobnosti a pomáhají zvyšovat sebedůvěru, snižují

---

<sup>195</sup> Srov. MÜLLER, O. *Terapeutické metody ve speciální pedagogice*. In KREJČÍŘOVÁ, O. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 102.

<sup>196</sup> Srov. HORŇÁKOVÁ, M. *Činnostná terapie*. In PIPEKOVÁ, M. et al. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*, str. 116.

<sup>197</sup> Srov. MÜLLER, O. *Terapeutické metody ve speciální pedagogice*. In KREJČÍŘOVÁ, O. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 102- 103.

úzkost a díky nim by si měl jedinec začít víc uvědomovat sám sebe a své potřeby. Vedou také k lepšímu zvládnání náročných životních situací.<sup>198</sup>

Podle Z. Michalové pomáhají tyto relaxační techniky ke zklidnění jedince, mohou vést ke zlepšení výkonnosti, u jedince se může zlepšit a posílit sebeovládání může lépe zvládat situace, které jsou pro něj značně zátěžové.<sup>199</sup>

Mezi časté relaxační techniky patří např. autogenní trénink, který je podle E. Mrázové speciální metoda, která pomáhá jedinci regulovat psychické i fyzické funkce, které jsou jinak vůlí neovlivnitelné. Schulzův autogenní trénink se zaměřuje na nácvik, při kterém by mělo dojít k: „*navození pocitu tíhy a tepla, uvolnění svalstva, ovládnutí dechu a sledování srdečního rytmu.*“<sup>200</sup>

## 9.4 Expresivní terapie

Podle O. Müllera jde opět o cílevědomou, záměrnou a odbornou aplikaci uměleckých prostředků, které vedou ke změně chování u jedince. Umělecké prostředky O. Müller dále dělí a podle toho lze rozlišovat např. dramaterapii, psychodrama, teatroterapii, muzikoterapii, biblioterapii a arteterapii.<sup>201</sup>

Zakladatelem *psychodramatu* byl J. L. Moreno. Při psychodramatu se podle O. Müllera jedná o dramatickou improvizaci, kdy hlavní protagonista představuje sám sebe, terapeut je režisér a ostatní jsou pomocní herci nebo publikum. Hercem je ztvárněna konkrétní životní situace, která napomáhá, aby si jedinec-hlavní protagonista uvědomil a pochopil svoje zážitky a postoje, které zaujal.<sup>202</sup>

Psychodrama je podle A. Stankowského jako jedna z metod diagnózy, ale i terapie. Cílem je tedy na základě improvizovaného hraní scénky odhalit trápení jedince. Po jedinci je vyžadována iniciativa. Účastníci psychodramatu se tak

---

<sup>198</sup> Srov. MRÁZOVÁ, E. *Relaxace*. In MACHOVÁ, J. et al. *Výchova ke zdraví*, str. 142-3.

<sup>199</sup> Srov. MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*, str. 167-168.

<sup>200</sup> MRÁZOVÁ, E. *Relaxace*. In MACHOVÁ, J. et al. *Výchova ke zdraví*, str. 146.

<sup>201</sup> Srov. MÜLLER, O. *Terapeutické metody ve speciální pedagogice*. In KREJČÍŘOVÁ, O. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 103.

<sup>202</sup> Srov. MÜLLER, O. *Terapeutické metody ve speciální pedagogice*. In KREJČÍŘOVÁ, O. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 103.



stávají tvůrci událostí, které lze vést a inspirovat k následné další tvořivé činnosti.<sup>203</sup>

Vychovatel tak může podle A. Stankowského sehrát situace, kdy se u jedince začalo objevovat a projevovat negativní chování a poukázat právě na tyto momenty a pomoci nich najít možné řešení dané situace. S hodnocením konkrétní situace pomáhají ostatní, kteří kriticky hodnotí, jak se jedinec zachoval. Reflexe ostatních je tedy důležitá.<sup>204</sup>

Podle M. Valenty se s psychodramatem prolíná **sociodrama**. Rozdíl mezi těmito dramaty je takový, že v psychodramatu převažuje spíše přehrávání osobních problémů jedince, zatímco sociodrama se zaměřuje na hraní rolí v situacích, ve kterých jsou odlišné hodnoty a sacionormy.<sup>205</sup>

Při **muzikoterapii** je důležitá hudba sama o osobě. Podle O. Müllera má funkci receptivní, kdy jedinec vnímá hudbu např. dynamiku, rytmus, tempo a funkci aktivní, kdy je jedinec hudebně činný.<sup>206</sup>

Při **arteterapii** jde podle J. Kuji o využití výtvarných technik (např. kreslení, malování, modelování). Při této činnosti se nehledí na uměleckou hodnotu výtvorů, ale toto dílo může sloužit jako diagnostický nebo také jako terapeutický prostředek. Činnosti při arteterapii mohou vést podle J. Kuji k uvolnění jedince, schopnosti vcítit se do sebe, ale i pomoci lépe se vcítit do druhých. Může také vést k rozvoji spolupráce a sebeovládání.<sup>207</sup>

Podle O. Müllera může jedinec vyjádřit své pocity, myšlenky pomocí expresivní funkce výtvarné činnosti. Na základě jeho díla mohou být odhaleny skryté potíže, kterými jedinec trpí.<sup>208</sup>

---

<sup>203</sup> Srov. STANKOWSKI, A. *Etopedie : úvod do resocializační pedagogiky*, str. 43-44.

<sup>204</sup> Srov. Tamtéž, str. 45.

<sup>205</sup> VALENTA, M. *Rozdílné tváře dramatu*. In PIPEKOVÁ, M. et al. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*, str. 88.

<sup>206</sup> Srov. MÜLLER, O. *Terapeutické metody ve speciální pedagogice*. In KREJČÍŘOVÁ, O. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 104.

<sup>207</sup> Srov. J. KUJA. *Terapeutické metody ve speciální pedagogice*. In KYSUČAN, J., KUJA, J. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*, str. 59-60.

<sup>208</sup> Srov. MÜLLER, O. *Terapeutické metody ve speciální pedagogice*. In KREJČÍŘOVÁ, O. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, str. 105.

## 10 TECHNIKY A METODY PŘI RESOCIALIZACI

Podle Czapowa a Jedlowského představují základní činitelé resocializace vyhýbání se podnětům a blokování reakcí. Při resocializaci dochází k odstranění nežádoucího chování. Při procesu reedukace jde o změnu podmínek, kdy se vylučují specifické dřívější reakce. Jedinec by se tak měl vyhýbat určitým situacím, blokovat určité reakce a naučit se vytvářet nové struktury, které mu budou pomáhat v přiblížení se k situacím. (J. Kuja dle Czapowa a Jedlowského).<sup>209</sup>

A. Stankowski uvádí nejčastější metody a techniky, které se používají při resocializaci. Mezi tyto techniky patří např. přesvědčování, metody pozitivních příkladů, metody situační a psychodrama.<sup>210</sup>

### 10.1 Přesvědčování

Cílem této metody je podle A. Stankowskiho vstřípnit jedinci zásadní přesvědčení a korigovat jeho původní. Je nutné dodržovat určité zásady např. argumentace, musí brát ohled na intelektuální možnosti jedince; je důležité používat argumenty známé a pomalu přecházet k novým a se složitějším obsahem; jedinec by měl mít pocit, že argumenty, které jsou mu předkládány ho nijak neohrožují; argumenty by měly být podpořeny osobou, která je pro jedince autoritou, které si váží; argumenty by měly vést k budování jedincovy hierarchie hodnot a vést ke zlepšení jeho postojů.<sup>211</sup>

---

<sup>209</sup> Srov. KUJA, J. Socializace postižených. In KYSUČAN, J., KUJA, J. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*, str. 48.

<sup>210</sup> Srov. STANKOWSKI, A. *Etopedie : úvod do resocializační pedagogiky*, str.40-45.

<sup>211</sup> Srov. Tamtéž, str. 40-41.

## 10.2 Metoda pozitivních příkladů

Cz. Capow do této skupiny metod řadí organizování zkušeností, působení na disciplínu a metodu osobního vlivu. A. Stankowski vymezuje metodu osobnostního vlivu jako ovlivňování jedincovo chování vychovatelem. A to tím, jak svými postoji působí na jedince a svým jednáním jej vede ke správnému chování. Vychovatel se ho snaží povzbuzovat. Jedinec musí mít však k vychovateli důvěru. Vychovatel mu má dát najevo, že chápe jeho problémy. Důraz je kladen na interakce mezi jedincem a vychovatelem. Cílem této metody je inspirovat jedince, aby se v konkrétních situacích zachoval rozumně a jednal přiměřeným způsobem. To se může učit nápodobou od vychovatele nebo na základě porovnávání svých reakcí s ostatními.<sup>212</sup>

## 10.3 Metody situační

Cílem těchto metod je podle A. Stankowskiho podporovat a dynamizovat aktivitu jedince. Jde o využívání hodnot, které mají výchovný význam a jsou obsaženy v konkrétní skutečnosti. Od jedince se očekává, že bude jeho chování výsledkem přirozených výchovných situací. Tyto metody vychází z teorií učení, především z instrumentálního podmiňování a ze sociálního modelování. Také je kladen důraz na pozitivní a negativní posílení nejčastěji ve formě odměn a testů.<sup>213</sup>

A. Stankowski dělí situační metody ze tří hledisek:<sup>214</sup>

- vychovatel se snaží využívat hodnoty, které vyplývají z náhodné situace,
- vychovatel organizuje sám výchovnou situaci (např. zákazy, příkazy, pravidla),
- situace sama o sobě ovlivňuje jedince, aniž by do toho vychovatel zasahoval.

---

<sup>212</sup> Srov. STANKOWSKI, A. *Etopedie : úvod do resocializační pedagogiky*, str. 41-42.

<sup>213</sup> Srov. Tamtéž, str. 42-43.

<sup>214</sup> Srov. Tamtéž, str. 42.

## 11 SKUPINOVÉ FORMY PRÁCE

Mezi skupinové formy práce podle J. Němce patří tyto formy, které se využívají při resocializaci s mladými delikventy: diskusní skupiny, sociálně výchovkové skupiny, skupinové poradenství, skupiny aktivního sociálního učení a skupinová psychoterapie.<sup>215</sup> Lze sem zařadit také model komunitního systému.

### 11.1 Diskusní skupiny

Jedinci s poruchami chování se pomocí diskuse zamýšlí nad svými problémy, snaží se hodnotit a vnímat svoje projevy chování, učí se správně rozhodovat. Mimo to si také procvičují komunikační dovednosti, kdy dochází k výměně názorů a argumentaci.

### 11.2 Sociálně výchovkové skupiny

*„Jde především o skupiny sociálně psychologického výcviku, který je založen na určitém systematicky plánovaném přístupu k ovlivňování skupinových procesů a chování jedinců ve skupině.“<sup>216</sup>* Jedinci procházejí sociálními zkušenostmi, kdy se snaží vnímat druhé a chápat je a vytvářet mezi sebou nekonfliktní vztahy.

Patří sem např. sociálně psychologický výcvik, který se podle J. Němce zaměřuje na znalost společensky žádoucích norem chování; dále na nácvik dovedností při jednání s druhými lidmi a aktivní nácvik, kdy se jedinec učí zvládat náročné životní situace. Cílem je, aby jedinec při tomto výcviku poznal lépe sám sebe a pochopil své prožitky a dokázal vysvětlit své reakce a postoje. Jedinec by

---

<sup>215</sup> Srov. NĚMEC, J. *Mladiství delikventi, trest odnětí svobody a resocializace*. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*, str. 342.

<sup>216</sup> NĚMEC, J. *Mladiství delikventi, trest odnětí svobody a resocializace*. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*, str. 344.

se měl naučit také poznat nejen sebe, ale porozumět svému okolí. Měl by začít respektovat druhé a lépe pochopit mezilidské vztahy. Tento výcvik je často propojován s dalšími aktivními metodami jako je např. hraní rolí, situačně úkolové hry nebo sociodrama.<sup>217</sup>

Podle M. Kusého a J. Němce je jsou cílem sociálně psychologického výcviku: „zlepšení sociálních vztahů a dovedností; prohloubení sebepoznání a získání vhledu do vlastních postojů, prožitků a reakcí; uvědomění si zpětné vazby vlastního vlivu na okolí; získání dovedností efektivně se orientovat v mezilidských vztazích; porozumění skupinovým procesům a získání dovedností aktivně do nich zasahovat.“<sup>218</sup>

### 11.3 Skupinové poradenství

Podle M. Kusého a J. Němce je nejčastěji užívanou skupinovou formou ve výchovných ústavech. Skupinové poradenství se snaží, aby se členové skupiny vyrovnali se svými problémy a aby se u nich vyvolaly pozitivní psychologické změny.<sup>219</sup>

Jedinci s poruchami chování se učí pochopit příčiny svých problémů a snaží se hledat možnosti a způsoby řešení. Důležité je, aby se naučili svoje problémy vnímat a hovořit o nich a vědět, že jejich chování je nesprávné.<sup>220</sup>

---

<sup>217</sup> Srov. NĚMEC, J. *Psychopatie a kriminalita*, str. 50-51.

<sup>218</sup> NĚMEC, J., KUSÝ, M. *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy-metodická příručka*, str. 40.

<sup>219</sup> Srov. NĚMEC, J., KUSÝ, M. *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy-metodická příručka*, str. 40.

<sup>220</sup> Srov. NĚMEC, J. *Mladiství delikventi, trest odnětí svobody a resocializace*. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*, str. 346.

## 11.4 Skupiny aktivního sociálního učení

V tomto procesu jde o vytváření vhodných podmínek, které pomohou k návratu do běžného života. U jedince by mělo docházet ke zpevňování vhodných a žádoucích způsobů chování. Jedinec by se měl naučit zvládat svoje projevy chování v situacích, které mohou nastat mimo výchovný ústav. Na základě vlastních zkušeností a nápodoby si jedinec cílevědomě osvojuje sociální schopnosti a dovednosti.<sup>221</sup>

Teorie učení podle J. Němce spočívá v osvojování si určitých reakcí, kdy hraje důležitou roli faktor frekvence a odměny. To, že se jedinec učí novým zážitkům a reakcím na konkrétní chování, má pouze vedlejší význam. Tím, že jedinec situaci stále opakuje, si tak lépe vytváří obraz o situaci a určitý program postupu činností. U jedince při těchto procesech dochází ke zobecňování dovedností na různých psychických úrovních. Vytváří se tak podle J. Němce určité předpoklady u jedince, aby stále uplatňoval formativní účinek, když bude opakovat osvojené dovednosti.<sup>222</sup>

J. Němec a M. Kusý uvádí, že učení je založeno na vytváření spojů mezi podněty a reakcemi. Pokud bude jedinec odměňován, jeho chování se bude zpevňovat a naopak, pokud bude za své chování potrestán, tak se mu bude snažit příště vyvarovat. Pokud jedinec není odměněn ani potrestán, tak takové spoje většinou vyhasínají. Pokud se má u jedince podnět zpevnit, tak je důležité, aby se uspokojovala nějaká potřeba a byla zde zřejmá motivace.<sup>223</sup>

Podle J. Němce je třeba si uvědomit, že na jedince, který reaguje nepřiměřeným způsobem, může mít vliv i podmiňování a nápodoba. Podmiňováním si jedinec uchovává a následně rozvíjí zkušenosti, tím si spojí nevhodné chování a podnětovou situaci. Při napodobování se u jedince nevhodné

---

<sup>221</sup> Srov. NĚMEC, J. *Mladiství delikventi, trest odnětí svobody a resocializace*. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*, str. 347-349.

<sup>222</sup> Srov. NĚMEC, J. *Psychopatie a kriminalita*, str. 22.

<sup>223</sup> Srov. NĚMEC, J., KUSÝ, M. *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy-metodická příručka*, str. 14.

chování může posilovat uznáním od druhé osoby, sociálním souhlasem nebo jinými formami odměny.<sup>224</sup>

Za další formu sociálního učení považuje J. Němec a M. Kusý identifikaci, kdy se jedná o autoregulační mechanismus, který vede k tomu, že se jedinec snaží ztotožnit s určitým vzorem. Jedinec srovnává svoje chování s chováním svého vzoru a následně se přizpůsobuje.<sup>225</sup>

J. Němec uvádí kromě již zmiňovaných mechanismů, které se zaměřují spíše na kognitivně operační stránku učení, také na jiné činitele. Mezi tyto činitele, které ovlivňují učení podle J. Němce také patří: psychofyzické podmínky učení, citový vztah k činnosti, určité motivační faktory, vlastnosti osobnosti a působení sociálních faktorů.<sup>226</sup>

## 11.5 Skupinová psychoterapie

Ve skupinové psychoterapii jde podle O. Matouška a A. Kroftové o to, aby klienti dokázali sdílet svoje problémy s ostatními, snažili se je řešit a získali tak názory, rady a postřehy od ostatních ve skupině. Terapeut by měl na začátku terapie být pro ostatní autoritou, později se terapeutem stává každý člen skupiny. Terapeut později slouží pouze jako katalyzátor při interpersonálním učení a snaží se o zachování určité terapeutické kultury v dané skupině.<sup>227</sup>

S mládeží s poruchami chování není jednoduché pracovat. Tito jedinci se vyznačují především emoční labilitou. Při skupinové terapii je terapeut vystaven velké stresové zátěži. P. Sholevar uvádí, že i sebevíce zkušený terapeut potřebuje při skupinové práci supervizi. Neboť je tato práce velmi náročná. Nejvhodnější je pro skupinovou terapii, aby skupinu vedli muž a žena zároveň a vzájemně se

---

<sup>224</sup> Srov. NĚMEC, J. *Psychopatie a kriminalita*, str. 22.

<sup>225</sup> Srov. NĚMEC, J., KUSÝ, M. *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy-metodická příručka*, str. 15-16.

<sup>226</sup> Srov. NĚMEC, J. *Psychopatie a kriminalita*, str. 22.

<sup>227</sup> Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, str. 238.

podporovali. Neboť je důležité, aby byla obě pohlaví terapeutů ve skupině zastoupená.<sup>228</sup>

Ve skupině se podle J. Kuji pracuje se skupinovou dynamikou, využívá se vzájemných vztahů a interakcí členů skupiny, ke kterým v průběhu odchází. Organizační jednotkou při skupinové psychoterapii je skupinové sezení.<sup>229</sup>

S. Kratochvíl uvádí tyto cíle skupinové psychoterapie:<sup>230</sup> (J. Kuja dle S. Kratochvíla)

- pomoci jedincům pochopit a změnit postoje, vzhled do jejich problematiky problému,
- změnit nežádoucí vzorce chování,
- zprostředkovat poznatky o mezilidských a skupinových procesech, aby se jedinci naučili lépe jednat s druhými lidmi,
- zaměřit se na osobnost jedince, např. snažit se rozvinout jeho potenciál, zlepšit výkonnost,
- odstranit negativní a nežádoucí příznaky např. přímým nácvikem nebo přecvičováním.

J. Smik uvádí účinné faktory, které jsou typické pro práci s rizikovou mládeží. Mezi tyto faktory např. řadí: členství ve skupině, emocionální podporu, pomáhání jiným, sebevyjádření, odreagování, zpětná vazba, korektivní emocionální zkušenost, nácvik nového chování, získání nových informací a sociální způsobilost. (J. Smik dle S. Kratochvíla)<sup>231</sup>

Při skupinové psychoterapii je podle O. Matouška a A. Kroftové důležité přihlížet k tomu, že jde o dospívající jedince, pro které nemusí být tento způsob terapie nejpříjemnější. Dospívající neradi rozebírají své problémy před svými vrstevníky. Dospívající jedinci se ve skupině nemusí cítit dobře, protože se mohou rozebírat s terapeutem před ostatními citlivá témata (např. rodina). Jedinec si zakládá na tom, aby ho nikdo před vrstevníky neshodil. Pokud se probírají jeho

---

<sup>228</sup> Srov. SHOLEVAR, P. *Conduct disorders in children and adolescents*, str. 242.

<sup>229</sup> Srov. J. KUJA. *Terapeutické metody ve speciální pedagogice*. In KYSUČAN, J., KUJA, J. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*, str. 60-61.

<sup>230</sup> Srov. Tamtéž, str. 61.

<sup>231</sup> Srov. SMIK, J. *Individuálne a skupinové postupy*. In LABÁTH, V. et al. *Riziková mládež*, str. 85.



slabé stránky, může se cítit ponížně. Pro jedince je důležité, jak ho hodnotí vrstevníci než sám terapeut.<sup>232</sup>

Při práci s mládeží je důležité podle O. Matouška a A. Kroftové, aby byly aktivity ve skupině strukturované a využívalo se např. arteterapeutických technik nebo se při terapii využívala hudba. Pro dospívající jedince má terapie větší efekt, pokud není povinná, ale účastní se sezení pouze vybraní jedinci, kteří si toho váží.<sup>233</sup>

Při skupinové práci s mládeží v období adolescence se podle J. Smika vyskytují tyto potřeby:<sup>234</sup>

- Potřeba snížit závislost k autoritě. Jedinec se snaží vytvářet přátelštější vztahy s dospělými.
- Potřeba rozvíjet sebepoznání a nový obraz sama sebe. Jedinec se snaží hledat smysl svého života, snaží se vytvářet svoji identitu. Více se nad sebou zamýšlí např. nad svým prožíváním, pocity.

Ve skupině s adolescentními jedinci se podle J. Smika začíná více spolupracovat, ubývá rivalita mezi členy. Vzájemně si pomáhají. Mezi členy se vytváří přátelské vztahy, které začínají být založené na důvěře a spolehlivosti. Adolescenti jsou ve skupině aktivní, kritizují, dávají návrhy a nejsou pouze pasivními příjemci, kteří se nechávají ovlivňovat.<sup>235</sup>

## **11.6 Model komunitního systému (Terapeuticko výchovné komunity)**

Podle O. Matouška a A. Kroftové patří mezi základní myšlenky v modelu komunitního systému: snažit se o co největší podporu komunikace mezi všemi, poskytnout jedincům s poruchami chování výchovného ústavu maximum

---

<sup>232</sup> Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, str. 238.

<sup>233</sup> Srov. Tamtéž, str. 239-240.

<sup>234</sup> Srov. SMIK, J. *Individuálně a skupinové postupy*. In LABÁTH, V. et al. *Riziková mládež*, str. 89-90.

<sup>235</sup> Srov. Tamtéž, str. 89-91.

odpovědnosti, aby věděli, co se s nimi děje; aby mohli ve většině případech, kdy je to možné, rozhodovat demokraticky.<sup>236</sup>

Jedinec musí podle P. Janského dodržovat práva a povinnosti, která jsou hodnocena. Díky tomu se učí být odpovědný za své vlastní chování vůči sobě, ale i k ostatním. Jedinec se učí komunikovat s ostatními, snaží se být empatický a vnímat problémy druhých, ale i svých z pozice ostatních. Většinou bývají zařazována jednou týdně celokomunitní sezení, která obsahují tréninkové, terapeutické i relaxační techniky a následně se poskytne zpětná vazba z uplynulého týdne. V těchto skupinách jde o prožitek a ovlivnění mezilidských vztahů prostřednictvím skupinových procesů.<sup>237</sup>

Důležitý je i systém hodnocení, který byl měl být pevně stanoven a dodržován. Jde většinou o pozitivní motivaci, tedy formou odměn. Pokud však dojde k provinění, měl by následovat včasný trest, kdy by si měl jedinec uvědomit svoje špatné chování. Jedinec se snaží najít motivy svého nevhodného chování a snaží se těmito projevy v budoucnu vyhnout.<sup>238</sup>

---

<sup>236</sup> Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, str. 240.

<sup>237</sup> Srov. JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*, str. 121-123.

<sup>238</sup> Srov. Tamtéž, str. 124-126.

## **Praktická část**

## **12 PŘEDMĚT A CÍL VÝZKUMU**

### **Cíl výzkumu**

Cílem mého výzkumu je zjistit, jak v jednotlivých výchovných ústavech v České republice probíhá reedukační proces a jaké jsou k tomu využívané metody, techniky, přístupy a formy a zjistit, jestli se od sebe jednotlivé ústavy liší a ověřit si, jestli se mnou uvedené teorie v praxi využívají.

### **Předmět výzkumu**

Předmětem mého výzkumu budou výchovné ústavy v České republice. Na portálu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jsem našla 31 výchovných ústavů, které jsou přímo řízené právě tímto ministerstvem. Jejich seznam uvádím v příloze I. V tomto seznamu jsou ústavy, které jsou pouze pro chlapce nebo pro dívky, ale i výchovné ústavy, kde jsou oddělení pro obě pohlaví. Výchovné ústavy určené jen pro chlapce a jen pro dívky uvádím v příloze II.

## **13 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ METODY**

Informace pro svůj výzkum jsem získávala pomocí kvantitativní metody - pomocí dotazníků. Dotazníky jsme rozesílala jednotlivým výchovným ústavům prostřednictvím elektronické pošty. Dotazník v plném znění uvádím v příloze III.

Samotný dotazník má 17 otázek. Jsou v něm využity 3 typy otázek.

- 1) Otázky uzavřené, kdy si dotazovaný může vybírat z několika odpovědí.
- 2) Otázky otevřené, kdy je pro dotazovaného vymezen prostor pro vlastní vyjádření
- 3) Otázky polootevřené, kdy si dotazovaný může vybrat z nabídnutých odpovědí, nebo má možnost napsat jinou odpověď.

Otázky č. 1-3 jsou informativní, upřesňují tedy charakteristiku výchovného ústavu, počet jedinců ve výchovném ústavu, počet jedinců ve výchovných skupinách a přibližný počet útěku za rok.

Následující okruh se zaměřuje na stručnou charakteristiku a průběh reedukačního procesu. Týká se otázek č. 4 a 5.

Další okruh se zaměřuje na otázky týkající se vzdělávání, zájmových aktivit. Jedná se o otázky č. 6, 8 a 9.

Poslední okruh se týká oblasti speciálně výchovné terapeutické práce s jedinci s poruchami chování. Zaměřuji se zejména na terapeutické směry, ale také na techniky, metody a formy reedukačního procesu. Okruh se týká otázky č. 7 a dále otázek č. 10-17.

## 14 HYPOTÉZY

### Hypotéza č. 1

**Předpokládám, že fáze reedukačního procesu u většiny výchovných ústavů podobné.**

Tuto hypotézu budu ověřovat otázkou č. 4.

Vycházím ze čtyř etap reedukačního procesu podle Z. Mouchy a ze 3 fází resocializačního individuálního programu dle V. Labátha, jak jsem již popsala v teoretické části. Z. Moucha uvádí následující etapy:<sup>239</sup>

- 1. etapa. Jedinec vstupuje do zařízení a je seznamován s jejich požadavky.
- 2. etapa. Dochází k realizaci požadavků. Jedinec si začíná vytvářet nové návyky.
- 3. etapa. Začíná být uplatňován individuální přístup k jedinci a to v procesu vysvětlování a přesvědčování.
- 4. etapa. Jedinec se ztotožní s požadavky, které jsou na něj kladeny.

---

<sup>239</sup> Srov. MOUCHA, Z. *Převýchova*. In CHALOUPKA, L. et al. *Etopedie*, str. 91.

Zatímco V. Labáth uvádí 3 fáze resocializačního individuálního programu:<sup>240</sup>

- Adaptační fáze. Jedinec se orientuje v novém prostředí. Jedinec se dozvídá informace o zařízení.
- Fáze tvorby individuálního resocializačního programu. V této fázi se stanovují cíle, jak bude probíhat intervence a diagnostika.
- Fáze nezávislosti. Jedinec získává autonomii. V této fázi dochází k přechodu do reálného života.

### **Hypotéza č. 2**

**Předpokládám, že se mnou uvedené techniky, metody, formy a přístupy ve výchovných ústavech využívají.**

Tato hypotéza se týká otázek č. 7, 10-17.

Chci si touto otázkou potvrdit, zda jsou monografie, příručky a publikace týkající se tohoto tématu opravdu psány a čerpány z praxe. Jestli jsou mnou uvedená fakta skutečně použitelná a jestli je výchovné ústavy využívají.

### **Hypotéza č. 3**

**Předpokládám, že jedinci s poruchami chování mají ve všech výchovných ústavech možnost vzdělávat se a účastnit se zájmových aktivit.**

Tuto hypotézu budu ověřovat otázkami č. 6, 8, 9

Co se týče zájmových aktivit, předpokládám, že každý výchovný ústav nabízí také nějaké zájmové aktivity, které jsou důležité pro rozvoj jedince ve volném čase a pomáhají mu trávit smysluplně své osobní volno.

---

<sup>240</sup> Srov. LABÁTH, V. *Práce s mládežou s dissociálním správáním*. In LABÁTH, V. et al. *Riziková mládež*, str. 140-141.

## 15 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Podarilo se mi vyhledat 31 výchovných ústavů, z nichž výzkumný vzorek tvoří 20 respondentů viz tabulka č.1. Návratnost dotazníků tedy činila 64,5 %.

Tabulka č. 1

Výchovné ústavy	Aktuální počet jedinců ve výchovném ústavu	Počet osob ve výchovné skupině	Průměrný počet útěků ročně
1. výchovný ústav	50	5-7	253
2. výchovný ústav	35	6	60
3. výchovný ústav	52	6-8	32
4. výchovný ústav	40	8	78
5. výchovný ústav	54	5-8	50
6. výchovný ústav	24	8	80
7. výchovný ústav	46	8	8
8. výchovný ústav	48	8	121
9. výchovný ústav	40	8	neuveďeno
10. výchovný ústav	30	6-8	neuveďeno
11. výchovný ústav	24	8	50
12. výchovný ústav	60	8	neuveďeno
13. výchovný ústav	48	8	neuveďeno
14. výchovný ústav	36	6-8	neuveďeno
15. výchovný ústav	30	8	neuveďeno
16. výchovný ústav	48	8	neuveďeno
17. výchovný ústav	54	6-8	neuveďeno
18. výchovný ústav	16	6-8	neuveďeno
19. výchovný ústav	24	8	21
20. výchovný ústav	40	8	neuveďeno

Výchovné ústavy jsem oslovila prostřednictvím e-mailu. Dotazník byl určen pro výchovné ústavy v České republice. Rozhodující byla ochota dotazník vyplnit. Jednotlivé výchovné ústavy nemusely odpovídat na všechny otázky v dotazníku. Respondenti neodpovídali v případě, že nevěděli odpověď anebo nechtěli zveřejnit konkrétní data a fakta.

Výzkumný vzorek tedy tvoří výchovné ústavy, které mají průměrný počet 40 jedinců. Počet osob ve výchovných skupinách se nejčastěji pohybuje kolem 6-ti až 8-mi osobami ve výchovných skupinách. Dle zákona 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních je maximální počet jedinců ve výchovné skupině 8, což v praxi odpovídá a výchovné ústavy to dodržují.

Co se týče průměrného počtu útěku ročně, tak většina výchovných ústavů tyto data neposkytla. Počet útěků se každoročně mění a liší. Je třeba si také uvědomit, že někteří jedinci mohou z výchovného ústavu utíkat opakovaně a tím počet útěků narůstá.

## **16 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT**

### **Otázka č. 4 Popište prosím stručně, jak u Vás probíhá reedukační proces.**

Všech 20 výchovných ústavů popsalo fáze reedukačního procesu velmi podobně. Reedukační proces lze tedy charakterizovat třemi etapami.

#### **I. Etapa adaptace**

Jedinec vstupuje do zařízení a je seznamován s požadavky výchovného ústavu. Odborní pracovníci jsou důkladně seznámeni s rodinnou a sociální anamnézou, také se závěry a výsledky odborných vyšetření, pozorování a hodnocením pracovníků z diagnostického ústavu.



Následuje úvodní pohovor a rozhovor při přijetí dítěte. V průběhu prvních dnů se vedou podrobné záznamy, které obsahují prvotní reakce na umístění v ústavu, projevy při kontaktu s dospělými, vztah k jednotlivcům a ke skupině, vztah ke svému postavení ve skupině, kulturní a hygienické návyky, noční chování.

Adaptace na nové zařízení je krátké období, kdy se dítě přizpůsobuje změněným podmínkám a kdy může docházet k projevům pasivního podřizování, negativistickým postojům, zkratkovitému jednání, agresi, útekům apod.

Adaptační etapa výchovného ústavu je zaměřena k překonání adaptačních potíží a usnadňování přizpůsobení se daného jedince novému prostředí a to v oblasti sociálního prostředí ústavu a jeho okolí, školního prostředí, mezilidských vztahů a vztahů s rodinou.

## **II. Etapa resocializace**

V této etapě dochází k vytvoření individuálního programu rozvoje osobnosti a jeho průběžného hodnocení a plnění. Jedinec realizuje stanovené resocializační cíle a absolvuje vzdělávací program, program odborného výcviku a výchovný program skládající se z aktivit režimových, činnostní terapie, pracovní terapie, zájmových činností atd. Program v této fázi usiluje dále o pravidelná reflektující setkání s rodinným zázemím dítěte. Stěžejní oblastí péče v této fázi je realizace pravidelných individuálních a skupinových poradenských a psychoterapeutických setkání a dalších skupinových aktivit.

## **III. Etapa výstupu**

Jedná se o fázi rozvolňování, v průběhu které dochází ke shrnutí úspěchů dosažených v resocializačním procesu a k transformaci těchto úspěchů do reálného života.

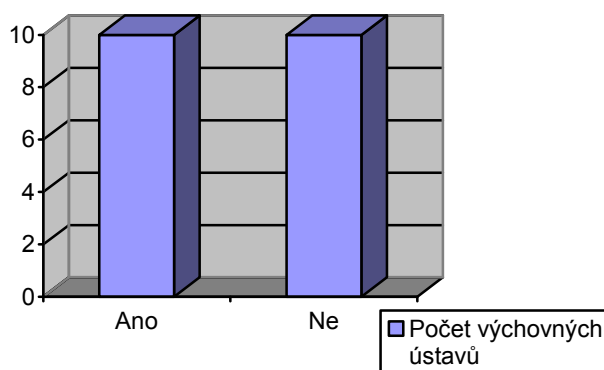
V této fázi je zahrnuto také ukončení vzdělání a pomoc při hledání bydlení a zaměstnání, vše s důrazem na převzetí odpovědnosti za svůj život.

Jen 3 výchovné ústavy uvedly ještě 4. etapu - katamnézu. Kdy se jedná o postpobytovou fázi resocializační práce, která je zaměřena na sledování dítěte

v jeho životě po ukončení pobytu v zařízení. Fáze je realizována prostřednictvím kontaktu zařízení s následnými institucemi (kurátor pro dospělé, podpůrné instituce, rodina) a prostřednictvím případných možných osobních setkání s dětmi.

**Otázka č. 5 Využíváte ve výchovném ústavu bodovací systém? Myslíte si, že je dostatečně účinný?**

**Graf č. 1 Využíváte ve výchovném ústavu bodovací systém? Myslíte si, že je dostatečně účinný?**



10 výchovných ústavů využívá bodovací systém a 10 výchovných ústavů ne. Z deseti výchovných ústavů, které uvedly, že bodovací systém používá, 4 uvedly, že k tomu ještě využívají často slovního hodnocení. Výhodu v bodovacím systému spatřují v tom, že je to pro jedince jasné a srozumitelné a přesně ví, za jaké chování a činnosti je určitý počet bodů.

10 výchovných ústavů uvedlo, že bodovací systém nevyužívá. 4 z 10-ti výchovných ústavů odpověděly, že bodovací systém nepoužívají a dalších 6 výchovných ústavů uvedlo jinou alternativu: slovní hodnocení; slovní a písemné hodnocení; hodnotící systém založený na podpoře úspěchu a potlačení neúspěchu; hodnocení písmeny A,B,C; hodnocení pomocí známek jako ve škole 1-5; snaha o navození rodinného prostředí.

Ve výchovných ústavech se stále využívá bodovací systém, který má výhodu v tom, že každý ví, jaké z toho plynou výhody, nevýhody a konkrétní sankce. Využívá se ale také slovního nebo písemného hodnocení, které se snaží přihlížet k individuálním rozdílům jedinců, k jejich osobnosti a motivům, které je k jednání vedli.

#### Otázka č. 6 Jaké mají jedinci s poruchami chování možnosti vzdělávat se?

Tabulka č. 2

	Počet výchovných ústavů		Počet výchovných ústavů
<b>Střední škola s následujícími obory:</b>	11	<b>Praktická škola /jednoletá, dvouletá</b>	10
Stavební výroba	4	<b>Střední odborné učiliště s následujícími obory:</b>	9
Zemědělská výroba	2	Stavební práce	2
Zahradnictví	2	Zemědělská výroba	1
Zedník	2	Zedník	
Provoz společenského stravování	4	Provoz společného stravování	3
Kuchař	5	Kuchař	1
Výroba obuvi	1	Truhlářské práce	2
Truhlářské práce	1	Cukrářská výroba	1
Zámečnick	1	Mechanizátor lesní výroby	1

Všechny výchovné ústavy nabízejí nějakou možnost vzdělávat se. Jedinci s poruchami chování mohou docházet i do škol ve městě, kde se nachází výchovný ústav. 10 výchovných ústavů uvedlo možnost vzdělávat se v praktické škole, jednoleté nebo dvouleté. 9 výchovných ústavů nabízí možnost vzdělání

na středním odborném učilišti, kdy z tabulky vyplývá, že mezi nečastější obory patří především obor: provoz společného stravování a zedník. V 11-ti výchovných ústavech mají možnost studenti navštěvovat střední školu, kdy opět mezi nejčastější obory patří provoz společného stravování. Dalším častým oborem je kuchař a následně stavební výroba.

**Otázka č. 7 Pokud probíhá ve výchovném ústavu pracovní terapie, na jaké činnosti se orientuje?**

18 výchovných ústavů uvedlo, že u nich pracovní terapie probíhá. 2 výchovné ústavy neuvedly nic. Pokud se jedná o pracovní terapii, tak většinou jednotlivé výchovné ústavy uváděly nejčastěji údržbu výchovného ústavu, práce v areálu zařízení, zejména venkovní práce na zahradě. Následně k častým odpovědím patřily také samotné úklidy a domácí práce ve výchovném ústavu a vaření. Také byly uváděny zemědělské práce a pomocné práce na externích objektech určených k opravě.

**Otázka č. 8 Mají jedinci s poruchami chování možnost účastnit se zájmových aktivit?**

Ve všech 20-ti výchovných ústavech se mají možnost jedinci s poruchami chování účastnit zájmových aktivit. Každý výchovný ústav jich nabízí několik. Je třeba si uvědomit, že někteří jedinci mají možnost navštěvovat i zájmové útvary mimo zařízení. Zde uvádím veškeré možnosti zájmových aktivit nabízených výchovným ústavem, ale i jinými institucemi.

Tabulka č. 3

Název kroužku	Počet výchovných ústavů, které kroužek nabízí	Název kroužku	Počet výchovných ústavů, které kroužek nabízí
Hudební	6	Výtvarný	9
Turistický	4	Modelářský	3
Cyklistický	3	Taneční	3
Práce na PC	5	Ruční práce	3
Sportovní	13	Hra na nástroj	1
Vaření	6	Šachový	2
Rybářský	4	Dramatický	2
Střelecký	3	Keramický	9

Zájmovou činností se podle J. Pávkové rozumí cílevědomá aktivita, která je zaměřena na uspokojování potřeb, zájmů a schopností jedince. Tyto aktivity mají působit na rozvoj osobnosti a měly by vést jedince ke správné společenské orientaci.<sup>241</sup>

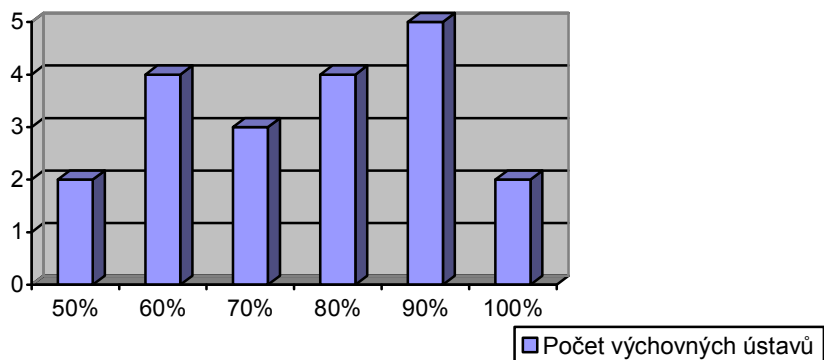
Nejvíce je výchovnými ústavami nabízen kroužek sportovní, který je v některých případech zaměřen jen na jeden obor, např. jen na fotbal, stolní tenis, nebo basketbal. Mezi další nejčastější zájmové činnosti patří výtvarný a keramický kroužek. Tyto kroužky vedou ke zvýšení zručnosti a dovednosti při práci s různými materiály. Také hudební kroužek je poměrně častou nabízenou zájmovou činností.

Mezi méně nabízené zájmové aktivity potom patří: cyklistický, střelecký, modelářský, taneční, dramatický a šachový kroužek, také ruční práce. V jednom výchovném ústavu je také možnost hry na hudební nástroj.

<sup>241</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, str. 96-106.

**Otázka č. 9 Kolik přibližně procent jedinců s poruchami chování se účastní zájmových aktivit?**

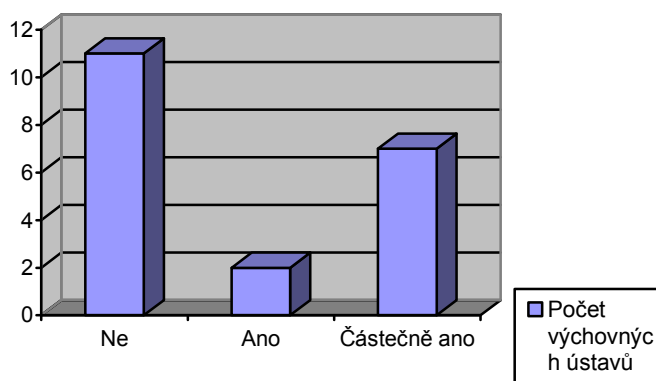
**Graf č. 2 Kolik přibližně procent jedinců s poruchami chování se účastní zájmových aktivit?**



Z grafu vyplývá, že většina jedinců se zájmových aktivit účastní. Záleží především na tom, jak je zájmová činnost oblíbená. Některé mohou mít jistě účast malou, jiné naopak velmi velkou. Záleží tedy na druhu dané zájmové činnosti a na jedinci. Každý bude vyhledávat jiné aktivity, které ho budou uspokojovat.

**Otázka č. 10 Využíváte ve Vašem výchovném ústavu rodinnou terapii?**

**Graf č. 3 Využíváte ve Vašem výchovném ústavu rodinnou terapii?**

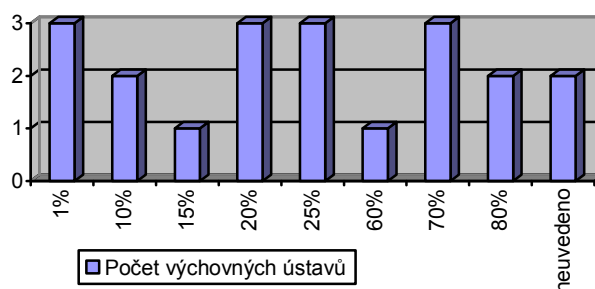


11 výchovných ústavů nevyžívá rodinnou terapii, 7 výchovných ústavu ji využívá částečně a 2 výchovné ústavy uvedly, že ano.

Některé výchovné ústavy, které uvedly, že rodinnou terapii nevyžívají, popsaly, že je to proto, že ze strany rodičů není žádný zájem o tuto terapii. Výchovné ústavy, které uvedly, že ji využívají jen částečně dále upřesnily, že jde především o osobní setkání a konzultace s rodiči; řešení běžných problémů - telefonicky i osobně nebo osobní návštěvy.

**Otázka č. 11 Uved'te prosím přibližně v procentech, v kolika případech při nápravě s výchovným ústavem aktivně spolupracují rodiče?**

**Graf č. 4 Uved'te prosím přibližně v procentech, v kolika případech při nápravě s výchovným ústavem aktivně spolupracují rodiče?**



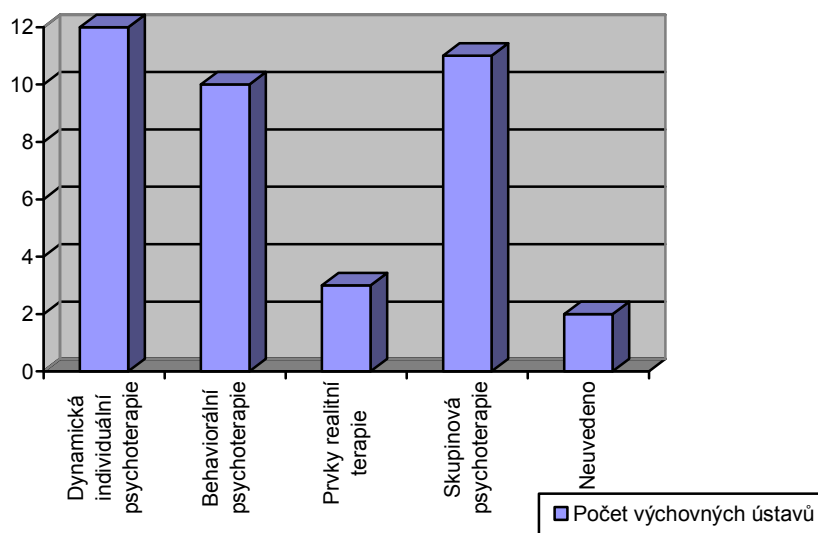
Otázka č. 10 souvisí v podstatě s otázkou č. 11. Zde nejde o rodinnou terapii, ale o spolupráci rodičů s výchovným ústavem. Tato otázka je zaměřena spíše na to, jak se rodiče zajímají o své dítě, jaký s ním udržují kontakt, patří sem jistě i korespondence, telefonický kontakt a návštěvy. Téměř žádnou spolupráci uvedly 3 výchovné ústavy, do 25% uvedlo 9 výchovných ústavů a 6 výchovných ústavů vykazuje poměrně vysokou spolupráci s rodiči a 2 výchovné ústavy neuvedly nic.

Některé výchovné ústavy dále uváděly, že děti od 15-ti let mohou jezdit jednou za určitou dobu k rodičům samy, aniž by si rodiče museli dítě ve výchovném ústavu osobně vyzvednout. Tím pádem chybí spolupráce s rodiči. Dalším

důležitým faktorem může být i to, že někteří rodiče mohou být na nižší sociální úrovni a spolupráci s výchovným ústavem mohou odmítat, nespolupracovat nebo v tom nevidí žádnou výhodu.

### Otázka č. 12 Jaké psychoterapeutické přístupy využíváte při nápravě poruch chování?

Graf č. 5 Jaké psychoterapeutické přístupy využíváte při nápravě poruch chování?

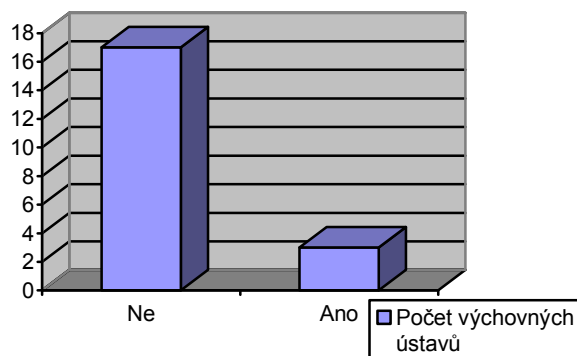


Z grafu vyplývá, že 12 výchovných ústavů využívá prvky dynamické individuální psychoterapie, 10 výchovných ústavů se zaměřuje na behaviorální psychoterapii, prvky realitní terapie využívají 3 výchovné ústavy, skupinové terapie využívá 11 výchovných ústavů a 2 výchovné ústavy neuvedly nic.



**Otázka č. 13 Využíváte realitní terapii dle W. Glassera při práci s jedinci s poruchami chování?**

**Graf č. 6 Využíváte realitní terapii dle W. Glassera při práci s jedinci s poruchami chování?**



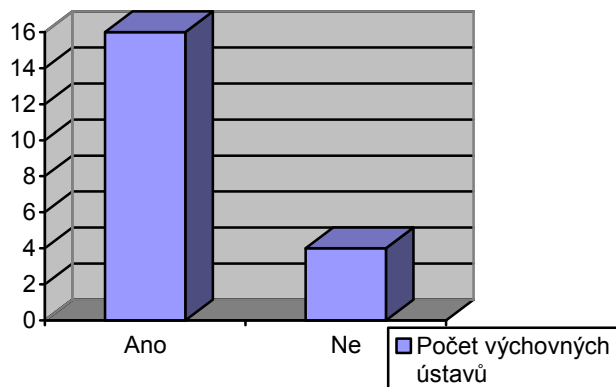
17 výchovných ústavů nevyužívá realitní terapii, 3 výchovné ústavy uvedly, že využívají některé její prvky. 1 z těchto 3 výchovných ústavů uvedl, že využívá tyto prvky: prvky odpovědnosti, smysluplnosti a soběstačnosti.

Realitní terapie je v českých výchovných ústavech využívána velmi málo, přesto je její úspěšnost poměrně vysoká. W. Glasser v ústavu pro dospívající delikventní dívky u města Ventury provedl výzkum, kdy na ně aplikoval prvky realitní terapie. Z celkového počtu 370 dívek bylo pouze 43 z nich umístěno do ústavu opakovaně. Což je zhruba 88% úspěšnost.<sup>242</sup>

<sup>242</sup> Srov. GLASSER, W. *Terapie realitou*, str. 85-86.

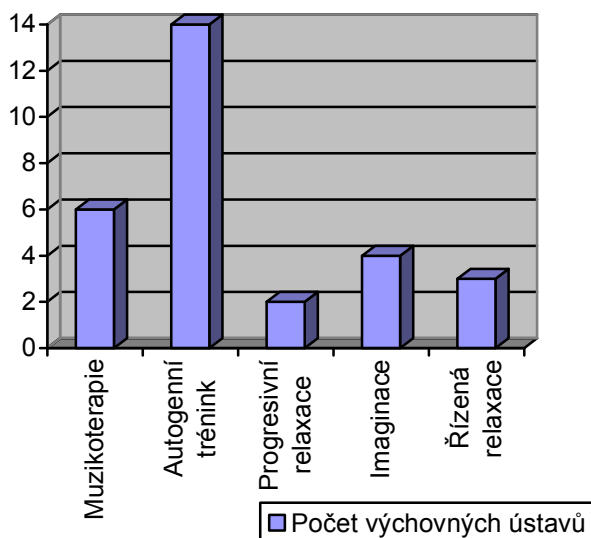
### Otázka č. 14 Využíváte relaxační techniky?

Graf č. 7 Využíváte relaxační techniky?



16 výchovných ústavů využívá relaxační techniky, 4 výchovné ústavy je nevyužívají.

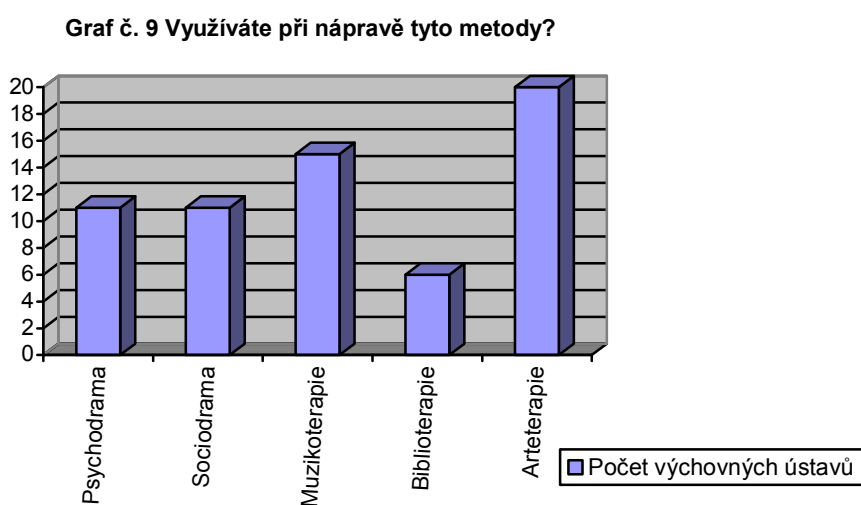
Graf č. 8 Jaké relaxační techniky využíváte?



V druhé části 14. otázky mohli respondenti uvádět i více možností. Autogenní trénink uvedlo 14 výchovných ústavů. Muzikoterapie je druhou nejčastější odpovědí, uvedlo ji 6 výchovných ústavů. Relaxační imaginativní cvičení, která využívají představivost, uvedly 4 výchovné ústavy. Následně 3 výchovné ústavy

užívají řízenou relaxaci a 2 výchovné ústavy progresivní relaxaci, kdy jde o dosažení tělesného zevního uvolnění pomocí toho, že jedinec střídavě napíná a uvolňuje svalstvo.

**Otázka č. 15 Využíváte při nápravě jedinců s poruchami chování tyto metody:**

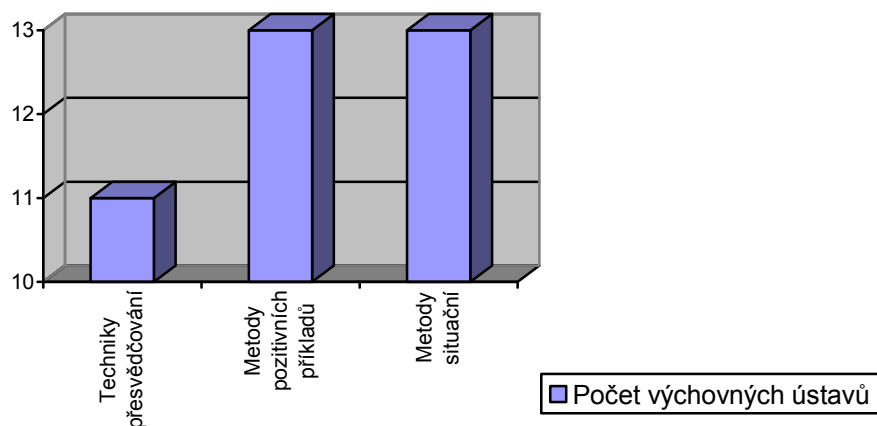


Při této otázce mohli respondenti uvádět i více možností. Nejčastěji se ve výchovných ústavech využívá arteterapie a to ve 20-ti případech, potom následuje muzikoterapie, kterou využívá 15 výchovných ústavů. 11 výchovných ústavů odpovědělo, že využívá psychodrama a stejný počet odpovědělo, že i sociodrama. Neméně je zatím využívána biblioterapie a to konkrétně 6-ti výchovnými ústavami.

**Otázka č. 16 Využíváte některou z těchto technik resocializace:**

4 výchovné ústavy odpověděly, že žádnou z těchto metod nevyužívají. Zbývajících 16 výchovných ústavů odpovědělo takto: viz graf č 10.

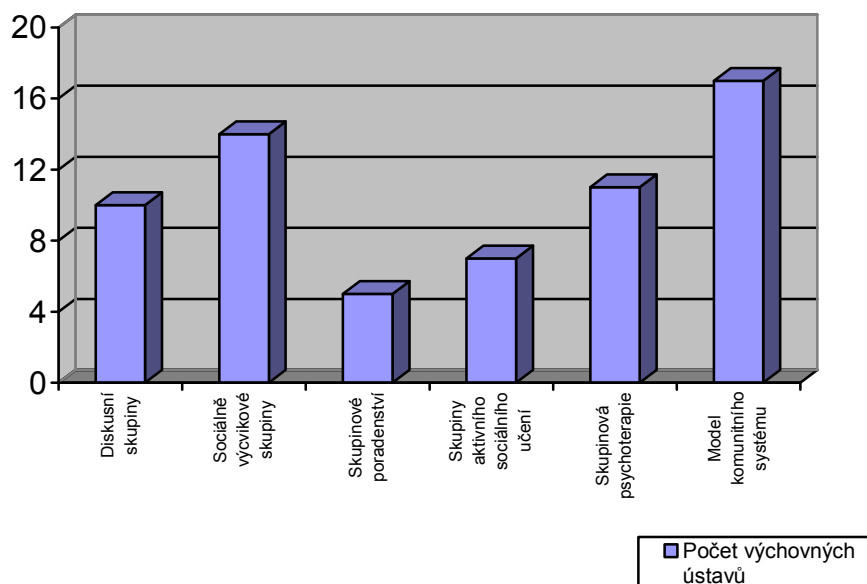
**Graf č. 10 Využíváte některou z těchto technik resocializace:**



U této otázky mohli respondenti opět uvést více možností. Mezi nejčastější techniky patří metody pozitivních příkladů a metody situační. Tuto odpověď uvedlo 13 výchovných ústavů. 11 výchovných ústavů využívá techniky přesvědčování.

**Otázka č. 17 Které z následujících skupinových forem využíváte:**

**Graf č.11 Které z následujících skupinových forem využíváte:**



U této otázky byla možnost uvést také více odpovědí. Nejvíce je ve výchovných ústavech využíván model komunitního systému, a to konkrétně v 17-ti případech. Druhou nejčastěji užívanou skupinovou formou jsou sociálně výchovné skupiny. Tuto variantu zvolilo 14 výchovných ústavů. Skupinovou psychoterapii uvedlo 11 výchovných ústavů. 7 výchovných ústavů využívá skupiny aktivního sociálního učení a 5 výchovných ústavů skupinové poradenství.

## **17 SHRNU TÍ**

### **Hypotéza č. 1**

U hypotézy č. 1 jsem zkoumala, zda budou fáze reedukačního procesu u většiny výchovných ústavů stejné. Všechny výchovné ústavy uvedly 3 podobné fáze, které se daly shrnout do následujících: etapa adaptace, resocializace a etapa výstupu. Tyto fáze jsou podobné fázím mnou citovaného V. Labátha a Z. Mouchy.

3 výchovné ústavy však uváděly ještě 4. etapu a tu lze nazvat katamnézou, kdy se jedná o postpobytovou péči o jedince, která se zaměřuje na to, aby sledovala jedince ještě po odchodu z výchovného ústavu.

Hypotéza č. 1. se potvrdila pouze částečně. Domnívám se, že 4. fáze v některých výchovných ústavech není, ale na druhou stranu si myslím, že některé ji zapoměly uvést a zaměřily se jen na konkrétní fáze, kdy je jedinec ve výchovném ústavu.

### **Hypotéza č. 2**

V hypotéze č. 2 jsem ověřovala, jestli se mnou uvedené techniky, metody, formy a přístupy ve výchovných ústavech využívají. Výzkum ukázal, že se ve výchovných ústavech využívají.

Pracovní terapii se využívá v 90% výchovných ústavů. Pracovní terapie je tedy velmi častou součástí práce s jedinci s poruchami chování, která má sloužit

k rozvoji odpovědnosti, učení se pravidelným návykům, ale může také sloužit jako odpočinková metoda, nebo jako možnost ventilace napětí a agrese.

Ve 45-ti% je využívána rodinná terapie.

60% výchovných ústavů využívá dynamickou individuální psychoterapii, 50% behaviorální psychoterapii, 15% realitní terapii a 55% skupinovou psychoterapii. Je třeba brát v úvahu, že některé výchovné ústavy využívají kombinaci několika psychotherapeutických přístupů. V některých výchovných ústavech se však psychoterapie jako taková nevyužívá, protože nejsou v zařízení psychoterapeuté, kteří by jí mohli provádět. Většinou se jedná jen o využívání některých prvků z různých psychotherapeutických přístupů.

15% výchovných ústavů využívá prvky realitní terapie. Podle mého názoru jsou prvky realitní terapie pro adolescentní jedince vhodné. Obzvláště potřeba být milován a milovat a potřeba mít hodnotu pro sebe i druhé. Jedinci s poruchami chování mohou často přicházet z různých rodin např. sociálně slabších, kdy kolem sebe nemuseli mít tolik lásky a nemusí si vždy uvědomovat svou hodnotu a to může být právě jeden z faktorů vzniku poruch chování.

Další výhodou spatřuji v tom, že je kladen velký důraz na odpovědnost a na uspokojování potřeb, kdy se jedinec učí uspokojovat svoje potřeby, aniž by omezoval potřeby dalších.

Myslím si, že realitní terapie není moc využívána z toho důvodu, že se moc nepropaguje a jsou preferovány častější terapeutické směry, které nabízejí i více školení a vzdělávání pro zaměstnance.

80% výchovných ústavů užívá relaxační techniky. Relaxační metody jsou velmi oblíbenou formou, která vede především k uvolnění napětí a uklidnění, což je podle mého názoru velmi prospěšné právě pro jedince s poruchami chování.

55% výchovných ústavů využívá psychodrama, 55% sociodrama, 75% muzikoterapii, 30% biblioterapii a 50% arteterapii. Myslím si, že biblioterapie je využívána nejméně, protože je pro adolescentní jedince méně atraktivní než např. muzikoterapie a arteterapie. Četba a práce s knihami ustupuje do pozadí na úkor internetu. A záleží velmi na zaměstnanci, jak dokáže upoutat jedince a vzbudit v nich nadšení pro knihy.

Techniky přesvědčování využívá 55% výchovných ústavů, 65% metody pozitivních příkladů, 65% situační metody. Podle mého názoru jsou právě techniky přesvědčování nejméně efektivní, protože jedinci v adolescentním věku mají už svůj názor, kterého se neradi vzdávají a nejsou moc schopni kompromisů. Pro většinu z nich nemají dospělí zásadní vliv na jejich rozhodování. A je velmi těžké, aby se zaměstnanec stal pro jedince autoritou.

50% výchovných ústavů využívá diskusní skupiny, 70% sociálně výchovkové skupiny, 25% skupinové poradenství, 35% skupiny aktivního sociálního učení, 55% skupinovou psychoterapii, 85% model komunitního systému. Skupinové formy práce s jedinci s poruchami chování jsou ve výchovných ústavech často užívány. Na skupinových formách práce vidím pozitivní to, že jedince učí být tolerantní, být ohleduplnější k druhým a učí ho kompromisům. Druzí ve skupině mu mohou dobře zrcadlit, reflektovat a jedinec si tak může mnoho uvědomit o sobě a o svém chování. Učí se také komunikaci a to jak verbální, tak i neverbální.

Dalším důvodem, proč jsou skupinové formy časté, je podle mého názoru i ten fakt, že není dostatek prostoru ve výchovných ústavech na individuální práci s každým jedincem a tak se pracuje raději ve skupině, přestože individuální práce ve výchovném ústavu s jedinci je.

Hypotéza č. 2 se tedy potvrdila.

### **Hypotéza č. 3**

Hypotéza č. 3 zkoumala, jestli mají jedinci s poruchami chování ve všech výchovných ústavech možnost vzdělávat se a účastnit se zájmových aktivit.

Všechny výchovné ústavy poskytují možnost vzdělávání. Díky těmto otázkám jsem zjistila, jaké jsou možnosti vzdělávat se, že je možnost chodit na střední školu, střední odborné učiliště nebo do praktické školy a jaké jsou nejčastější obory.

Bohužel se dnes v některých případech stává, že jsou jedinci, aniž by měli snížené rozumové schopnosti či byli nějak postiženi, zařazováni do praktických škol, aby s nimi nebyly zbytečné problémy na středních školách a středních

odborných učilištích. Tyto jedinci mohou být v praktické škole spokojeni, protože na ně nejsou kladeny tak velké nároky, ale je třeba si uvědomit i důsledky. Jedinci s vyučením mají mnohem více možností se uplatnit na trhu práce, než jedinci, kteří absolvují praktickou školu.. Tím se jedincům omezuje do budoucna výběr zaměstnání a může to přispívat k obtížnému osamostatňování se a začleňování se do společnosti.

Také jsem zjistila, jaké jsou nejčastější zájmové aktivity. Např. sportovní aktivity jsou prospěšné pro zdraví jedince, vedou ke zvýšení kondice, ale mohou sloužit zároveň jako relaxační a oddychové cvičení. Aktivní sport může vést také k ventilaci napětí a agrese. Zároveň se díky sportu jedinci učí týmové spolupráci při kolektivních hrách. Sport může také rozvíjet sebekontrolu, posiluje vůli, díky sportu může jedinec poznat svoje vlastní limity

Výtvarné činnosti pomáhají jedinci se určitým způsobem vyjádřit, umět popsat svůj duševní stav nebo prožitek. Jedinec se naučí lépe vnímat sám sebe, ale i své okolí.

Také hudební kroužek pomáhá jedinci v rozvoji schopností a dovedností. Mladí lidé v adolescentním věku připisují hudbě obzvláště velký význam. Hudba pro jedince představuje uspokojení, přináší mu potěšení a úlevu. Při hudbě lze meditovat, odpočívat, rozjímat, ale také lze díky hudbě vyjádřit, to co právě cítíme, co prožíváme.

Zajímavé je, že také 4 výchovné ústavy nabízejí rybářský kroužek, což mi přijde velmi vhodné především k relaxaci, odpočinku. Jedince si může při rybaření mnoho věcí sám se sebou ujasnit, může se v klidu pozastavit nad svými problémy a zamyslet se nad smyslem svého života.

Co mě velmi překvapilo, je to, že 3 výchovné ústavy také nabízí střelecký kroužek. Chápu, že je třeba jedince v období adolescence nějak zaujmout, ale nepřipadá mi vhodné jim nabízet právě střelecký kroužek, když mají problémy s chováním, které jsou většinou doprovázeny agresivními projevy.

Předpoklad přítomný v hypotéze č. 3 se potvrdil.



## ZÁVĚR

Ve své diplomové práci se zabývám nápravou poruch chování ve výchovných ústavech. Diplomová práce má teoretickou i praktickou část, ve které se snažím ověřit, jestli mnou uvedené teorie jsou v praxi opravdu využívány.

Nejprve jsem v teoretické části mé diplomové práce definovala, co je to porucha chování. Poruchu chování jsem tedy definovala jako chování a jednání, které je nepřiměřené věku jedince, kdy se jedinec dlouhodobě odchyluje a nedodrží normy, které společnost od jedince vyžaduje. Přestože jedinec chápe význam norem a je si jich vědom, tak není schopen dodržovat společenská pravidla. Mezi nejčastěji uváděné projevy poruch chování patří: zlozvyky, lež, krádeže, záškoláctví, útěky, toulání, agresivita a šikanování, patologické závislosti (drogové závislosti, gamblerství, alkoholismus), sexuální deviace nebo sebevražedné jednání.<sup>243</sup>

Dále jsem se zabývala různými pohledy na dělení poruch chování např. podle MKN-10 se poruchy chování F91 dělí podle jejich specifčnosti na následující projevy: F91.0 Porucha chování vázaná na vztahy k rodině, F91.1 Nesocializovaná porucha chování, F91.2 Socializovaná porucha chování, F91.3 Opoziční vzdorovité chování, F91.4 Jiné poruchy chování a F91.5 Porucha chování NS. Nebo např. M. Procházková dělí poruchy chování podle stupně společenské závažnosti na disociální chování, asociální chování a antisociální chování. M. Procházková užívá dělení podle věku jedinců na poruchy chování u: jedinců ve věku 6-15 let, jedinců ve věku 15-18 let a jedinců nad 18 let.

Následně jsem se snažila zjistit příčiny vzniku poruch chování, dospěla jsem k závěru, že příčiny chování mohou záviset na dvou okolnostech. Za prvé se jedná o sociální faktory tedy o prostředí, kde jedinec vyrůstá, sem patří např. rodina, vrstevníci, parta. Za druhé jde o osobnostní faktory, kdy se např. jedná o patologické změny osobnosti, patologické stavy psychiky, psychické poruchy a onemocnění, lze sem zařadit i dědičnost.

---

<sup>243</sup> Srov. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, str. 136.

Následně jsem se snažila popsat, jak je to s chováním, jednáním a prožíváním u jedince v adolescentním věku. Věnovala jsem se také přesnému určení zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu. A následně jsem se na celou problematiku dívala především z pohledu speciální pedagogiky.

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jak ve výchovných ústavech probíhá reedukační proces. Zjistila jsem, že reedukační proces je určitá dlouhodobá pedagogická činnost, která je cílevědomá, záměrná a řízená, a snaží se o nápravu poruch chování u jedince tím, že se snaží odstranit nežádoucí negativní jevy prostřednictvím speciální prostředků, metod a forem.

Ve výchovných ústavech se zaměstnanci snaží, aby jedinec s poruchami chování byl schopen začlenit se zpět do společnosti a dokázal respektovat podmínky a normy dané společností, která od něj očekává, že je bude plnit.

Výsledkem reedukačního procesu je všestranně a harmonicky rozvinutá osobnost člověka, která se bude schopna integrovat a přizpůsobit podmínkám dané společnosti a plnit to, co od něj společnost očekává. Celý proces lze rozdělit do několika oblastí, mezi které patří: pracovní, vzdělávací, speciálně výchovné, zájmové aktivity a oblast utváření vnějších vztahů

Pokud jedinec s poruchami chování nastoupí do výchovného ústavu, tak jsou vždy uplatňovány speciálně diagnostické metody, kdy je cílem odhalit u jedince defekt, zjistit jeho intenzitu a rozsah. Jedná se vlastně o komplexní vyšetření, které musí jedinec podstoupit u řady odborníků. Výsledkem je stanovení diagnózy z hlediska biologického, sociálního, psychologického a pedagogického. Následně je třeba navrhnout řešení, jak působit na jedince s poruchami chování.

Dále jsem se zabývala rovněž speciálně pedagogickými metodami, především kompenzací, rehabilitací a zejména reedukací, které se také ve výchovných ústavech využívá.

Ve výchovných ústavech se používají také psychoterapeutické přístupy. Jak vyplynulo z mého výzkumu, téměř ve všech výchovných ústavech se využívají psychoterapeutické přístupy. Většinou výchovné ústavy využívají hned několik přístupů, jejichž prvky často kombinují (nejčastěji jde o prvky dynamické individuální psychoterapie, behaviorální psychoterapie a skupinové psychoterapie.

Mezi časté terapeutické metody speciální pedagogiky patří především expresivní terapie, kterou často zaměstnanci využívají ve formě arteterapie, muzikoterapie, psychodramatu a sociodramatu. Také je velmi často uplatňována pracovní terapie, která je výchovnými ústavy velmi preferována. Dále je využívána psychomotorická terapie, kde převládají především pohybové hry a různá relaxační cvičení.

Ve výchovných ústavech je snaha o resocializaci jedinců s poruchami chování. U jedince by mělo v průběhu procesu dojít k odstranění nežádoucích prvků chování a naučit se zvládat určité situace. Mezi časté resocializační techniky patří např. přesvědčování, metody pozitivních příkladů, metody situační a psychodrama. Cílem metody přesvědčování je vštípit jedinci určité přesvědčení a upravovat tak jeho původní. Tato metoda je však velmi náročná a nejméně působivá na jedince v adolescentním věku. Metodou pozitivních příkladů působí vychovatel nebo jiný zaměstnanec výchovného ústavu na jedince prostřednictvím svého osobnostního vlivu, také tím, že působí na jedincovo disciplínu a pomáhá mu organizovat jeho zkušenosti. A metody situační využívají především hodnot, které mají pro jedince výchovný význam a předpokládají, že následné chování jedince bude výsledkem přirozených výchovných situací.

Asi mezi vůbec nejčastěji využívané metody při práci s jedinci s poruchami chování patří skupinové formy práce jako jsou: diskusní skupiny, sociálně výchovné skupiny, skupinové poradenství, skupiny aktivního sociálního učení a skupinová psychoterapie. Lze sem zařadit také model komunitního systému.

V teoretické části jsem se pokusila nastínit, popsat a shrnout nejvíce užívané metody, formy a přístupy práce s jedinci s poruchami chování ve výchovných ústavech.

V praktické části své diplomové práce jsem využila kvantitativní výzkumnou metodu - dotazník, kdy jsem oslovovala výchovné ústavy v České republice. Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak v jednotlivých výchovných ústavech v České republice probíhá reedukační proces a jaké jsou k tomu využívané metody, techniky, přístupy a formy a dále zjistit, jestli se od sebe jednotlivé ústavy liší a ověřit si, jestli se mnou uvedené teorie v praxi využívají.

Hypotéza č. 1 se mi částečně potvrdila. Tato hypotéza zkoumala, jestli budou fáze reedukačního procesu u většiny výchovných ústavů stejné. Všechny výchovné ústavy uvedly 3 podobné fáze (etapu adaptace, resocializace a etapu výstupu). Další 3 výchovné ústavy však uvedly ještě 4. etapu - katamnézu.

Hypotézou č. 2 jsem ověřovala, jestli se mnou uvedené techniky, metody, formy a přístupy ve výchovných ústavech využívají. Výzkum ukázal, že se ve výchovných ústavech využívají. Hypotéza č. 2 se tedy potvrdila.

Hypotéza č. 3 zkoumala, jestli mají ve všech výchovných ústavech jedinci s poruchami chování možnost vzdělávat se a účastnit se zájmových aktivit. Tato hypotéza se mi rovněž potvrdila.

Přínos své diplomové práce vidím v tom, že jsem se pokusila definovat poruchy chování a snažila jsem se nastínit, jak probíhá reedukační proces ve výchovných ústavech. Vytvořila jsem s pomocí odborné literatury seznam možných technik, forem, metod a přístupů, jak s těmito jedinci s poruchami chování pracovat. Následně jsem ověřovala, jestli se opravdu tyto způsoby využívají ve výchovných ústavech. Problematika nápravy poruch chování je však velmi široká a proto jsem popsala jen některé mnou vybrané způsoby. Uvědomuji si, že je třeba se této problematice věnovat a hledat nové způsoby, jak pracovat s jedinci s poruchami chování.

## **POUŽITÁ LITERATURA:**

ČERNÍKOVÁ, V. *Sociální ochrana (kriminologický pohled na terciální prevenci)*. Praha : vydavatelství Policejní akademie České republiky, 2005.

ISBN 80-7251-207-2.

DOBROVOLSKÁ, M., et al. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a patopsychologie*. Brno : Masarykova univerzita, 1991. ISBN 80-210-0240-9.

FISCHER, S. *Etopedie v penitenciární praxi*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-722-9.

FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. Praha : TRITON, 2008.

ISBN 978-80-7387-014-0.

GIDDENS, A. *Sociologie*. 1. vydání- dotisk. Praha : Argo, 1999.

ISBN 80-7203-124-4.

GLASSER, W. *Terapie realitou*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-493-1.

GLASSER, W. *Reality therapy*. New York : Harper and Row, 1965.

HORT, V. et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha : Portál, 2000.

ISBN 80-7178-472-9.

CHALOUPKA, L. et al. *Etopedie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*.

Hradec Králové, nakladatelství GAUDEAMUS, 2004. ISBN 80-7041-114-7.

JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha : nakladatelství Tiskárny MV, p.o., 2004. ISBN 80-7312-038-0.

KÁBELE, F. *Základy speciální pedagogiky pro výchovné poradenství*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

KLÍMA, P., KLÍMA, J. *Základy etopedie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

KOUDELKOVÁ, A. *Psychologické otázky delikvence*. Praha : Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-7187-022-6.

KREJČÍŘOVÁ, O. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha : Eteria, 2002. ISBN 80-238-8729-7.

KYSUČAN, J., KUJA, J. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1996. ISBN 80-7067-677-9.

LABÁTH, V. et al. *Riziková mládež*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-66-4.

LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0557-1.

MACHOVÁ, J. et al. *Výchova ke zdraví*. Praha : Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2715-8.

MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha : Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-76-1.

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 1998.  
ISBN 80-7178-226-2.

MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*.  
Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2007. ISBN 80-7311-075-X.

MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*. Brno : Masarykova univerzita, 1995.  
ISBN 80- 210-1009-6.

NĚMEC, J. *Psychopatie a kriminalita*. Praha : MV ČR Centurion, 1993.  
ISBN 80-901121-7-X.

NĚMEC, J., KUSÝ, M. *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné  
výchovy- metodická příručka*. Praha : Eteria, 1998.

NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro  
učitele*. Praha : SPN- pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-60-3.

NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Praha : Univerzita  
Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-48-8.

PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha : Portál, 1999.  
ISBN 80-7178-295-5.

PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998.  
ISBN 80-85931-65-6.

PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšíření  
a přepracované vydání. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PIPEKOVÁ, M. et al. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. 2. rozšířené vydání. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7.

POKORNÁ, V. *Poruchy chování u dětí a jejich náprava*. Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-600-5.

RENOTIÉROVÁ, M. et al. *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0646-2.

RENOTIÉROVÁ, M. et al. *Speciální pedagogika*. 3. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1073-7.

RUTTER, M. et al. *Antisocial behavior by young people*. Cambridge : Cambridge University, 1998. ISBN 0-521-64157-8.

SHOLEVAR, P. *Conduct disorders in children and adolescents*. Washington D.C. : American Psychiatric Press, Inc., 1995. ISBN 0-88048-517-5.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 4. upravené vydání. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

STANKOWSKI, A. *Etopedie : úvod do resocializační pedagogiky*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-257-2.

SWIERKOSZOVÁ, J. *Specifické poruchy chování- diagnostika - reedukace*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2006. ISBN 80-7368-238-9.



ŠVARCAR, Z., BURIÁNOVÁ, J. *Speciálně- pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha : Portál, 2001.  
ISBN 80-7178-503-2.

TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha : Portál, 1997.  
ISBN 80-7178-131-2.

VEČERKA, K. et al. *Problémové děti ve školských výchovných zařízeních*. Praha : nakladatelství KNOK POLYGRAFIE, 2002. ISBN 80-86535-00-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-496-6.

VODÁK, P., ŠULC, A. *Závady a poruchy chování v dětském věku*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1964.

VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 2. přepracované a rozšířené vydání.  
ISBN 978-80-210-4573-6.

VOJTOVÁ, V. *Úvod do etopedie*. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

ZÁŠKODNÁ, H. *Psychopatologie a speciální pedagogika pro první stupně základní školy a výchovné poradce*. Ostrava : Pedagogická fakulta v Ostravě, 1985.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZOUBKOVÁ, I. et al. *Kriminalita mládeže*. Praha : Vydavatelství Policejní akademie České republiky, 2001. ISBN 80-7251-070-3.

*Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: 10. revize*. 2. aktualizované vydání. Praha : Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.

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.

438/2006 Sb. VYHLÁŠKA kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

73/2005 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků, studentů mimořádně nadaných.

359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí.

218/2003 Sb. Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže.

94/1963 Sb. Zákon o rodině, ve znění pozdějších předpisů.

72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

64/1981 Sb. Vyhláška o školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy.

390/1991 Sb. Zákon o předškolních zařízeních a školských zařízeních.

127/1997 Vyhláška o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

# **Přílohy**

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha I. – Seznam výchovných ústavů v České republice**

**Příloha II- Výchovné ústavy určené jen pro chlapce a jen pro dívky**

**Příloha III- Dotazník.**

## **Příloha I. – Seznam výchovných ústavů v České republice**

- 1) Výchovný ústav a středisko výchovné péče Klíčov,  
Čakovická 783/51, Praha 9 - Prosek, 190 00
- 2) Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna,  
Obořiště 1, 262 12
- 3) Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna,  
Hloušecká 279, 284 01 Kutná Hora
- 4) Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna,  
Gymnazijní 118/II, 377 01 Jindřichův Hradec
- 5) Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Terešov,  
Terešov 1, 338 08
- 6) Výchovný ústav, dětský domov se školou, základní škola, střední škola a školní jídelna Hostouň  
Chodské náměstí 131, 345 25 Hostouň
- 7) Výchovný ústav a školní jídelna Nová Role,  
Školní 9, 362 25 Nová Role
- 8) Výchovný Ústav a dětský domov se školou Žlutice,  
Jiráskova 344, 364 52 Žlutice
- 9) Výchovný ústav, dětský domov se školou, středisko výchovné péče, základní škola a střední škola Děčín,  
Vítězství 70, 40502 Děčín
- 10) Výchovný ústav a školní jídelna  
Buškovice 203, 441 01
- 11) Výchovný ústav, dětský domov se školou, základní škola, střední škola a školní jídelna,  
Požárnická 168, 417 54 Kostomlaty pod Milešovkou
- 12) Výchovný ústav, dětský domov se školou, základní škola, střední škola a školní jídelna,  
Školní 438, 463 31 Chrástava
- 13) Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna,  
B. Smetany 474, 543 71 Hostinné
- 14) Výchovný ústav Husův domov Dvůr Králové nad Labem,  
Vrchlického 700, 544 01 Dvůr Králové nad Labem
- 15) Výchovný ústav, dětský domov se školou, základní škola a školní jídelna Králíky,  
5. května 383, 561 69 Králíky
- 16) Výchovný ústav pro mládež a středisko výchovné péče pro děti a mládež,  
Jiráskova 285, 394 94 Černovice
- 17) Výchovný ústav, dětský domov se školou, střední škola, základní škola a školní jídelna Počátky,  
Horní 617, 394 64 Počátky
- 18) Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Velké Meziříčí,  
K Rakůvkám 1, 594 01 Velké Meziříčí
- 19) Výchovný ústav, dětský domov se školou, střední škola, základní škola a školní jídelna, Moravský Krumlov,  
Nádražní 698, 672 01 Moravský Krumlov
- 20) Výchovný ústav, střední škola, internát a školní jídelna Olešnice na Moravě,  
Trpínská 317, 679 74 Olešnice
- 21) Výchovný ústav Višňové,  
Višňové 1, 671 38
- 22) Výchovný ústav, dětský domov se školou, základní škola a střední škola Dřevohostice,  
Novosady 248 , 751 14 Dřevohostice

- 23) Výchovný ústav, dětský domov se školou, základní škola a střední škola Šumperk,  
Vyhlídka 1 , 787 01 Šumperk
- 24) Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Žulová,  
Komenského 154, 790 65 Žulová
- 25) Výchovný ústav Nový Jičín,  
Divadelní 881/12, 741 01 Nový Jičín
- 26) Výchovný ústav a školní jídelna Ostrava,  
Slezská 49/23, 700 30 Ostrava-Hrabůvka
- 27) Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Chvalčov,  
U Revíru 47, 768 72 Chvalčov
- 28) Výchovný ústav pro mládež, střední odborné učiliště a učiliště Střílky,  
Zámecká 107, 768 04 Střílky
- 29) Výchovný ústav, dětský domov se školou, základní škola, střední škola a školní jídelna,  
Místo 66, 431 58 Místo
- 30) Výchovný ústav a školní jídelna Pšov,  
Pšov 1, 441 01 Podbořany
- 31) Výchovný ústav, základní škola, střední škola a školní jídelna,  
Klášteří 251, 790 55 Vidnava

## **Příloha II- Výchovné ústavy určené jen pro chlapce a jen pro dívky**

Výchovné ústavy, které jsou určeny jen pro chlapce jsou:

Výchovný ústav a středisko výchovné péče Klíčov; Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Obořiště; Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Kutná Hora; Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Jindřichův Hradec; Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Terešov; Výchovný ústav, dětský domov se školou, základní škola, střední škola a školní jídelna Hostouň; Výchovný ústav, dětský domov se školou, středisko výchovné péče, základní škola a střední škola Děčín; Výchovný ústav a školní jídelna Buškovice; Výchovný ústav, dětský domov se školou, základní škola, střední škola a školní jídelna Chrastava; Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Hostinné; Výchovný ústav pro mládež a středisko výchovné péče pro děti a mládež Černovice; Výchovný ústav Višňové; Výchovný ústav Nový Jičín; Výchovný ústav pro mládež, střední odborné učiliště a učiliště Střílky; Výchovný ústav a školní jídelna Pšov; Výchovný ústav, základní škola, střední škola a školní jídelna Vidnava.

Výchovné ústavy určené jen pro dívky jsou:

Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Jindřichův Hradec; Výchovný ústav a školní jídelna Nová Role; Výchovný ústav, dětský domov se školou, základní škola, střední škola a školní jídelna Kostomlaty pod Milešovkou; Výchovný ústav Husův domov Dvůr Králové nad Labem; Výchovný ústav pro mládež a středisko výchovné péče pro děti a mládež Černovice; Výchovný ústav, dětský domov se školou, střední škola, základní škola a školní jídelna Počátky; Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Velké Meziříčí; Výchovný ústav, dětský domov se školou, základní škola a střední škola Dřevohostice; Výchovný ústav, dětský domov se školou, základní škola a střední škola Šumperk; Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Chvalčov.



**Příloha III- Dotazník.**

**DOTAZNÍK**

Dobrý den,

jmenuji se Martina Hrbáčková a studuji 5. ročník oboru Pedagogika volného času na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Žádám Vás o pravdivé a úplné vyplnění dotazníku, který mi poslouží jako podklad pro moji diplomovou práci, ve které se zabývám problematikou náprav poruch chování ve výchovných ústavech.

Pokud byste měl(a) zájem, mohu Vám po zpracování těchto dotazníků poskytnout vyhodnocení.

---

- 1) Kolik máte aktuálně jedinců s poruchami chování ve výchovném ústavu?
- 2) Kolik je jedinců s poruchami chování v jedné výchovné skupině?
- 3) Kolik evidujete přibližně úteků ročně?
- 4) Popište prosím stručně, jak u Vás probíhá reedukační proces: *(popište prosím stručně jednotlivé fáze)*
- 5) Využíváte ve výchovném ústavu bodovací systém? Myslíte si, že je dostatečně účinný? *(uvedte prosím proč)*
- 6) Jaké mají jedinci s poruchami chování možnosti vzdělávat se? *(uvedte prosím i konkrétní obory, které se mohou vyučít)*
- 7) Pokud probíhá ve výchovném ústavu pracovní terapie, na jaké činnosti se orientuje? *(uvedte prosím alespoň nejčastější)*
- 8) Mají jedinci s poruchami chování možnost účastnit se zájmových aktivit? *(v případě že ano, uvedte prosím jakých)*
- 9) Kolik přibližně procent jedinců s poruchami chování se účastní zájmových aktivit?
- 10) Využíváte ve Vašem výchovném ústavu rodinnou terapii?
- 11) Uvedte prosím přibližně v procentech, v kolika případech při nápravě s výchovným ústavem aktivně spolupracují rodiče?
- 12) Jaké psychoterapeutické přístupy využíváte při nápravě poruch chování?
- 13) Využíváte realitní terapii dle W. Glassera při práci s jedinci s poruchami chování? *(pokud ano, uvedte prosím jaké prvky)*
- 14) Využíváte relaxační techniky? *(pokud ano, uvedte prosím některé)*

**15) Využíváte při nápravě jedinců s poruchami chování tyto metody:** *(pokud ano, potrhnete prosím zvolenou variantu, lze podtrhnout i více možností)*

- psychodrama
- sociodrama
- muzikoterapie
- biblioterapie
- arteterapie
- jiná možnost:

**16) Využíváte některou z těchto technik:** *(lze podtrhnout i více možností)*

- techniky přesvědčování
- metody pozitivních příkladů
- metody situační

**17) Které z následujících skupinových forem využíváte:** *(lze potrhnout i více odpovědí)*

- diskusní skupiny
- sociálně výchovkové skupiny
- skupinové poradenství
- skupiny aktivního sociálního učení
- skupinová psychoterapie
- model komunitního systému

*Děkuji za ochotu a za Váš čas strávený vyplněním dotazníku.*

## ABSTRAKT

HRBÁČKOVÁ, M. *Vybrané speciálně pedagogické aspekty práce s jedinci s poruchami chování ve věku 15-18 let ve výchovných ústavech*. České Budějovice 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

**Klíčová slova:** poruchy chování, speciální pedagogika, etopedie, školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu, výchovný ústav, reedukační proces, reedukace, kompenzace, rehabilitace, psychoterapeutické přístupy, resocializace, realitní terapie, skupinové formy práce.

Ve své diplomové práci popisuji, jak ve výchovných ústavech probíhá reedukační proces, především ze speciálně pedagogického hlediska. V teoretické části diplomové práce definuji poruchy chování a následně se zabývám metodami, technikami, přístupy a formami práce s jedinci s poruchami chování.

V praktické části jsem využila kvantitativní výzkumné metody - dotazníku, kdy jsem oslovila výchovné ústavy v České republice. Cílem bylo zjistit, jaké jsou ve výchovných ústavech využívané metody, techniky, přístupy a formy, jestli se od sebe jednotlivé ústavy liší a ověřit si, jestli se mnou uvedené teorie v praxi využívají.

## **ABSTRACT**

Selected special pedagogical aspects of work with individuals with behavioral disorders aged 15-18 years in educational institutions.

Key words: behavioral disorder, special pedagogy, ethopedy, school facilities for institutional and protective education, educational institution, reeducational process, reeducation, compensation, rehabilitation, psychotherapeutic approaches, resocialisation, reality therapy, group forms of work.

In this thesis I describe the reeducational processes in educational institutions, especially from the point of view of special pedagogy. In the theoretical part of thesis I define the behavioral disorders and then I deal with methods, techniques, approaches and forms of work with individuals with behavioral disorders.

In the practical part, I used quantitative research method of questionnaires given to the educational institutions in Czech Republic. The aim was to check, if methods, techniques, approaches and forms are different in each of educational institutions and to check, if the selected theories are practically used.