

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Hodnoty u dospívajících jedinců s poruchami chování

Values in adolescents with behavioral disorders

Mgr. Jaroslav Vrána

Praha 2020

Odevzdáním této rigorózní práce na téma Hodnoty u dospívajících jedinců s poruchami chování potvrzuji, že jsem ji vypracoval samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 19. 10. 2020

.....

Rád bych touto cestou poděkoval paní doc. PhDr. Lee Květoňové, Ph.D. za odborné vedení, rady a cenné připomínky při zpracování mé rigorózní práce.

ABSTRAKT

Rigorózní práce se zabývá tématem hierarchie hodnot dospívajících jedinců s poruchami chování. Práce je rozdělena na část teoretickou, která má čtyři kapitoly a část výzkumnou čítající dvě kapitoly.

První kapitola teoretické části se věnuje speciálně pedagogickým východiskům, vývoji speciální pedagogiky a jejímu přínosu, průběhu historického vývoje s dělením jednotlivých období a dále poruchám chování v širším smyslu. Druhá kapitola je zaměřena na poruchy chování v dětském věku a dospívání, jejich základní klasifikaci, příčinám vzniku, diagnostickým kritériím a prevenci a nápravám poruch chování. Třetí kapitola pojednává o hodnotách a hodnotové orientaci, jejich klasifikování, uspořádání a členění. Součástí kapitoly jsou i postoje, přesvědčení a preferování hodnot dospívajících jedinců. Poslední kapitola teoretické části je věnována osobnosti a jejím složkám, vývojovému období pubescence a adolescence a významu rodiny v období dospívání dítěte.

Empirická neboli výzkumná část práce si klade za cíl zjistit, jaké hodnoty jsou zastávány dospívajícími jedinci s poruchami chování. Na základě toho byly stanoveny dílčí cíle, kterými jsme zjišťovali, zda existují rozdíly v hierarchii hodnot u dospívajících jedinců s poruchami chování a bez poruch chování. Dále pak zda existují rozdíly v hierarchii hodnot mezi jedinci s poruchami chování a bez poruch chování z hlediska jejich věku a pohlaví. V empirické části rigorózní práce bylo využito metod kvantitativní výzkumné strategie, za pomoci metody dotazníku (Rokeachova testu hierarchie hodnot) zpracovanou statistickou procedurou. Na základě zjištěných výsledků byly ověřeny předem stanovené výzkumné otázky a hypotézy.

Projekt rigorózní práce přispívá k pochopení hodnot, jež jsou zastávány jedinci s poruchami chování a způsob, jakým se jejich hodnoty odlišují od dospívajících jedinců bez poruch chování. Kromě přínosu detailně zpracované statistické procedury výsledky naznačují, že preference jednotlivých hodnot se mezi jednotlivými soubory skutečně lišily. V rámci celého souboru jsme ale nezaznamenali výraznější či významnější rozdíly.

KLÍČOVÁ SLOVA

Poruchy chování, problémové chování, hodnoty, hodnotová orientace, dospívání, Rokeachův test hodnot

ABSTRACT

This rigorous thesis' topic is the hierarchy of values in adolescents with behavioral disorders. The thesis is divided into a theoretical part, containing four chapters, and a research part comprising two chapters.

The first chapter of the theoretical part explains the origins of special education, its development and benefits, its historical stages, as well as behavioral disorders in general. The second chapter focuses on behavioral disorders in childhood and adolescence, their classification, causes, diagnostic criteria, prevention and remedies. The third chapter discusses values and value orientation, their classification, organisation and division. It also includes attitudes, persuasion and preferences of values in adolescents. The last chapter of the theoretical part is dedicated to personality and its components, the developmental periods of pubescence and adolescence, and the importance of family for growing children.

The empirical, or research, part's purpose is to uncover which values are held by adolescents with behavioral disorders. Based on that, partial goals were set to discover possible differences in value hierarchy in adolescents with and without behavioral disorders, further based on their age and gender. Quantitative research strategy method was used in this part of the thesis, using the questionnaire method (Rokeach Value Test) processed statistically. The research questions and hypotheses were verified with the determined results.

The rigorous thesis project contributes to the understanding of values that are held by individuals with behavioral disorders, and the manner in which their values differ from those of individuals without behavioral disorders. Besides the benefits of statistical procedure processed in detail, the results imply that the preference of individual values actually differed. However, there are no significant or relevant differences registered within the set.

KEYWORDS

Behavioral disorders, problem behavior, values, value orientation, adolescence, Rokeach Value Test

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	11
1.1 Speciálně pedagogická východiska.....	11
1.2 Poruchy chování v širším smyslu.....	14
1.3 Vývoj speciálně pedagogických přístupů od segregace k inkluzi.....	18
1.4 Metodologická východiska	23
2 PORUCHY CHOVÁNÍ V DĚTSKÉM VĚKU A DOSPÍVÁNÍ	32
2.1 Základní klasifikace poruch chování	32
2.2 Příčiny vzniku poruch chování	36
2.3 Diagnostická kritéria spojená s konkrétními projevy poruch chování.....	40
2.4 Prevence a nápravy poruch chování	45
3 HODNOTY, HODNOTOVÁ ORIENTACE, HIERARCHIE HODNOT	49
3.1 Hodnoty a hodnotová orientace	49
3.2 Klasifikace hodnot	50
3.3 Postoje a přesvědčení v souvislosti s hodnotami	52
3.4 Hierarchická koncepce hodnot.....	54
4 JEDINCI V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	57
4.1 Osobnost	57
4.2 Pubescence	59
4.3 Období adolescence	61
4.4 Rodina a její význam v období dospívání jedince	63

EMPIRICKÁ ČÁST	66
5 VÝZKUMNÝ PROJEKT	66
5.1 Cíl a metodologie výzkumného šetření.....	66
5.2 Průběh a časový harmonogram výzkumného šetření.....	70
5.3 Prezentace výzkumného šetření	72
5.4 Výsledky výzkumného projektu	97
6 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A NÁVRHY A OPATŘENÍ.....	100
6.1 Vyhodnocení hypotéz a výzkumných otázek.....	100
6.2 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	112
6.3 Návrhy a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.....	114
ZÁVĚR	122
SEZNAM LITERÁRNÍCH ZDROJŮ	125

ÚVOD

Hodnoty a hodnotová orientace jsou neoddělitelnou součástí života každého člověka, přičemž zauímají důležité místo v životě nejen samotného jedince, ale i celé společnosti. S hodnotami se setkáváme v podstatě na každém kroku, v rodině, ve škole, zájmových kroužcích nebo ve vrstevnických skupinách. Všechna tato zmiňovaná prostředí je určitým způsobem ovlivňují. Samotnou problematikou hodnot se zabývá celá řada vědeckých disciplín, zejména pak filozofie, psychologie, sociologie, axiologie, sociální ekonomie a další.

Každý jedinec má specifický způsob života související mimo jiné s hodnotami, kterými se řídí a ideály, které by rád v životě realizoval, případně jich dosáhnul. Takový způsob života nemusí ovšem vždy odpovídat hodnotám většinové společnosti, popřípadě může být se společenskými hodnotami i v rozporu.

Přes to, že se jedná o téma, které bylo již několikrát zpracováno v nejrůznějších studiích, publikacích či jiných vědeckých materiálech, je vnímáno jako téma stále živé, aktuální a často diskutované. Z výše uvedených důvodů jsme se rozhodli hodnotám obecně uznávanými společností a hodnotám jedinců s poruchami chování v naší práci věnovat.

Cílem rigorózní práce bylo zjistit, jaké hodnoty jsou zastávány dospívajícími jedinci s poruchami chování. Na základě toho byly stanoveny následující dílčí cíle, kterými jsme zjišťovali: 1. Zda existují rozdíly v hierarchii hodnot u dospívajících jedinců s poruchami chování a bez poruch chování, a to včetně hlediska jejich pohlaví. 2. Zda existují rozdíly v hierarchii hodnot mezi jedinci s poruchami chování a bez poruch chování z hlediska věku, včetně následného dělení na věkovou skupinu pubescentů (věk 10 – 15 let) a adolescentů (věk 16 – 18 let).

Rigorózní práci jsme rozčlenili na část teoretickou a část výzkumnou. Část teoretická obsahuje čtyři kapitoly s vnitřním členěním na subkapitoly a část empirická neboli výzkumná obsahuje kapitoly dvě. První kapitola se zabývá teoretickými východisky, kde se v úvodu věnujeme speciálně pedagogickým východiskům, zejména pak vývoji speciální pedagogiky. Následně se věnujeme poruchám chování v širším smyslu, jejím obecným znakům a diagnostickým vodítkům, popisujeme význam a přínos české speciální pedagogiky, věnujeme se otázkám vývoje názvosloví úzce spjatého s poruchami chování, jednotlivým definicím a termínům, které s poruchami chování souvisí. Dále jsme se zaměřili na vývoj speciálně pedagogických přístupů od segregace k inkluzi, čili průběhu historického vývoje, včetně jejich dělení na jednotlivá období. V závěru kapitoly se zabýváme metodologickými

východisky speciální pedagogiky, jejich jednotlivému dělení, popisování, plánování, organizování a vyhodnocování. Druhá kapitola je zaměřena na poruchy chování v dětském věku a dospívání. Zaobíráme se v ní základní klasifikací poruch chování, jejímu dělení z jednotlivých hledisek, a to včetně problematiky škodlivosti poruch chování pro společnost neboli společenské nebezpečnosti. Poté se věnujeme samotným příčinám vzniku poruch chování a faktorům, které je ovlivňují. Součástí kapitoly jsou také diagnostická kritéria spojená s konkrétními projevy poruch chování, jakožto nedílná součást vědní disciplíny speciální pedagogiky, dělíme poruchy chování dle diagnostických kritérií a popisujeme diagnostický proces včetně vyšetřovacích metod. Závěr druhé kapitoly věnujeme pozornosti jednotlivým fázím a úrovním prevence a nápravám poruch chování. Hlavním tématem třetí kapitoly jsou hodnoty a hodnotová orientace. Dále pojem hodnot definujeme, uvádíme vědní disciplíny, ve kterých se můžeme s hodnotami setkat, popisujeme jejich obecný smysl, představy, úvahy o hodnotách a hodnotové orientaci až po možnou patologii hodnot u dospívajících jedinců. Součástí kapitoly je dále klasifikování, uspořádání a členění hodnot, zajímáme se o projevy, postoje, přesvědčení, preferování a rozhodování dospívajících jedinců v souvislosti s hodnotami, přičemž neopomíjíme ani důležitost rodiny při formování hodnot každého dítěte. V poslední části třetí kapitoly se budeme zabývat hierarchickou koncepcí hodnot, výběrem a uspořádáním hodnot dle jejich významnosti. Čtvrtá závěrečná kapitola teoretické části práce je věnována jedincům v období dospívání. Zde si definujeme a blíže se zaobíráme pojmem a významem osobnosti, jejím vývojem, charakteristikám a temperamentem, a to i mimo jiné v souvislosti s poruchami chování či jinými odchylkami od normy. Jelikož se jedná o práci zaměřenou na specifickou životní etapu jedince, čímž myslíme období dospívání, následují části, které se zabývají vývojovým obdobím pubescence a adolescence. Dále si tato období blíže charakterizujeme z pohledu biologického, emocionálního, osobnostního, socializačního apod. Kapitulu uzavírá část týkající se rodiny a jejího významu v období dospívání dítěte, což je obdobím nepochybně významným, leč velmi náročným, ojedinělým, přinášejícím určité změny, jak pro samotného dospívajícího jedince, tak i pro jeho rodiče.

Teoretická část rigorózní práce je zpracována monografickou procedurou s využitím teoretického výzkumu, za použití techniky analýzy odborné literatury.

V empirické části rigorózní práce, resp. v kapitole páté bylo využito metod kvantitativní výzkumné strategie, za pomoci metody dotazníku (Rokeachova testu hierarchie hodnot) zpracovanou statistickou procedurou. Na základě zjištěných výsledků byly ověřeny předem

stanovené výzkumné otázky a hypotézy. Výsledky výzkumného šetření jsou následně prezentovány pomocí tabulek a grafů. Shrnutí výsledků výzkumného projektu, jeho závěry a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi jsou interpretovány v souladu s cílem našeho výzkumu v poslední šesté kapitole rigorózní práce.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Speciálně pedagogická východiska

Historie

Každá vědní disciplína by měla mít k dispozici vlastní terminologii, metodologické principy a historický kontext. Pojmenování speciální pedagogiky se ve světě liší, což úzce souvisí s jejím historickým vývojem (Monatová, L. 1998).

Mezi jedno ze základních děl speciální pedagogiky lze považovat dílo z roku 1890 s názvem Pädagogische Pathologie (pedagogická patologie) od autora Ludwiga Adolfa Strümpela. Tento se zde zabýval zjišťováním úchylek, jejich příčinami, tříděním, profylaxí, terapií a celkovou diagnostikou různých vad a odchylek. Ve 20. století se začalo objevovat množství termínů, vyjadřujících odchylky od normálních projevů člověka (Pipeková, J. 2006).

V roce 1917 uvedl Jan Mauer termín nápravná pedagogika. Od roku 1928 užíval Josef Zeman pojem pedopatologie. Dále následovaly např. termíny:

- léčebná pedagogika,
- duševně úchylné děti,
- sociální pedagogika,
- zvláštní péče,
- defektologie (Kysučan, J., Kuja, J. 1996)

V českém prostředí byl termín speciální pedagogika ustálen až od 70. let 20. století. Poprvé jej užil v roce 1957 Bohumír Popelář. Následně se roku 1965 Ludvík Edelsberger pokusil zavést termín speciální pedagogika defektologická. Pojmové označení se však neujalo. Také zahraniční autoři se přikláněli k užívání pojmu speciální pedagogika (Monatová, L. 1998).

Od roku 1973 začal termín speciální pedagogika užívat a následně definitivně zavedl Miloš Sovák, kterého můžeme považovat za zakladatele moderní české speciální pedagogiky (Renotierová, M., Ludíková, L. et al. 2006).

Speciální pedagogika

Pedagogika je rozvíjející se věda do více než dvaceti specifických disciplín. Mezi tyto disciplíny patří mimo jiné i speciální pedagogika. J. Průcha (2009 s. 18) řadí speciální pedagogiku do tzv. aplikační sféry pomáhajících profesí. „Termín označuje taková povolání,

v nichž jsou kvalifikovanými odborníky poskytovány služby lidem, kteří potřebují pomoc – např. ve speciálních zařízeních pro handicapované děti, v domovech mládeže, v nemocnicích, stacionářích, domovech pro seniory a ústavech nápravné výchovy“.

Jedná se o poměrně mladou vědní disciplínou, ale i přes to je považována za významný a rozvinutý vědní obor (Renotíerová, M., Ludíková, L. 2004).

Potměšilová (2013) dodává, že se v současné době jedná o plnohodnotnou a svébytnou pedagogickou disciplínou, která je stále v popředí odborných diskusí.

Její smysl a poslání je neobyčejně významné. Hlavní předmět zájmu spočívá ve speciální edukaci a rozvoji jedinců, kteří jsou na rozdíl od intaktní populace v důsledku subnormální funkčnosti či organického poškození organismu, nebo z důvodů nepříznivých kulturních či sociálně adaptačních podmínek znevýhodnění v uplatnění ve společenském životě majority (Müller, O. 2001).

Fischer se Škodou (2008 s. 18) definují speciální pedagogiku jako *„vědní obor, který se zabývá zákonitostmi výchovy a vzdělávání a rozvojem jedinců, kteří jsou znevýhodnění vůči většinové populaci v oblasti fyzické, psychické nebo sociální a mají speciální výchovně vzdělávací potřeby.“*

Další definici speciální pedagogiky uvádí ve své publikaci například Franiok (2006, s. 7), který ji popisuje jako: *„teorii a praxi výchovy a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých, kteří jsou ve svém životě, event. v určité etapě svého života, postiženi určitým handicapem (znevýhodněním), přičemž handicap může být v oblasti smyslové, tělesné, duševní, na podkladě porušených sociálních vztahů, může být také v oblasti oslabení dílčích specifických výkonů.“*

Z výše uvedeného můžeme vyzorovat, že terminologie je v současnosti poměrně nejednotná. V odborné literatuře se tak můžeme setkat s různým pojmenováním definujícím stav jedince, který je předmětem speciálně pedagogického působení. Mezi tyto pojmy můžeme zařadit například pojem postižení (impairment), znevýhodnění (handicap), nebo omezení (disability). (Michalík, J. 2011)

Základním cílem speciální pedagogiky je dosažení nejvyšší možné socializace znevýhodněného jedince. To samozřejmě s ohledem na charakter, rozsah a závažnost jeho znevýhodnění.

Vzhledem k intenzivnímu vědeckému rozvoji oboru speciální pedagogiky včetně její terminologie se speciální pedagogika vnitřně člení na jednotlivé dílčí subdisciplíny (Průcha, J. 2000).

Toto členění ve své podstatě reflektuje druhy poruch a handicapů, a z něho vyplývajících znevýhodnění vůči majoritní populaci. Jedná se o níže uvedené dílčí disciplíny:

- Etopedie,
- Psychopedie,
- Somatopedie,
- Logopedie,
- Surdopedie,
- Oftalmopedie (Fischer, S., Škoda, J. 2008).

V průběhu vývoje oboru a názorů erudovaných odborníků byly do klasifikace speciální pedagogiky včleněny další dvě subdisciplíny, kterými jsou:

- Speciální pedagogika osob s kombinovaným handicapem neboli jedinci s více vadami
- Parciální nedostatky – zde se řadí problematika výchovy a vzdělávání osob se specifickými poruchami učení (Pipeková, J. et al. 1998).

Každá z těchto uvedených subdisciplín speciální pedagogiky pracuje se svými vlastními termíny, které označují různé druhy handicapů, tj. zdravotních postižení (Průcha, J. 2009).

Etopedie

V systému věd je etopedie začleněna mezi vědy empiricko-normativní. Čerpá ve své teorii i praxi z mnoha vědních oborů, přičemž úzce spolupracuje s obory společenskými a biologickými, mezi něž můžeme zařadit například psychologii, sociologii, filozofii, pedagogiku, medicínu, penologii, právo atd. (Vojtová, V. 2008).

Jedná se o mladý obor, který „*se začal profilovat jako samostatná disciplína speciální pedagogiky na konci 60. let minulého století. Název etopedie pochází z řeckého slova ethos (mrv) nebo „éthos“ (zvyk). Ve volném překladu jde o výchovu a vzdělávání směřující k nápravě chování a jeho zvyků (zvyklostí chování).*“ (Vojtová, 2008 s. 9)

Ve společnosti se můžeme setkat s určitou částí nedospělé populace, která se neumí přizpůsobit požadavkům svého okolí a svým nepřístojným chováním přesahuje akceptované společenské normy popř. ustálené normy sociálního styku. Ať už se označení pro tuto skupinu

v průběhu historického vývoje měnilo (od osob mravně vadných až po obtížně vychovatelné jedince), vždy bylo zřejmé, že s těmito dětmi nebo dospívajícími je potřeba ustavičně pracovat. Etopedie tak vznikla a dále se rozvíjí jako odpověď na tuto danou potřebu. Vojtová (2008 s. 7) dále uvádí, že etopedie „hledá cesty, jak tyto děti motivovat k jiným způsobům chování, jak je motivovat k efektivní participaci na procesu vzdělávání.“ Vedle zažitého názvu etopedie se v současnosti užívá pro tento obor i název edukace jedinců s poruchami chování. Tento název tak odráží perspektivní charakter soudobých přístupů k dětem v riziku poruch chování a s poruchami chování. Tímto je zdůrazněn význam vzdělávání a vzdělání pro budoucí kvalitu jejich života a tím i uspokojivé sociální začlenění.

1.2 Poruchy chování v širším smyslu

Koncem 19. století a v první polovině 20. století se otázkami „*výchovy mravně vadných*“ mezi něž se řadily děti s problémy v chování, poruchami emocí, děti opuštěné a děti mravně vadné zabývala pedopatologie. Jednalo se o obor, který řešil téma dětí a mládeže mravně vadných výlučně jako část problematiky sdružené s tělesným, duševním a smyslovým postižením, nedostatky a úchyly. Působnost pedopatologie se orientovala především na nápravu patologických projevů chování za pomoci donucovacích prostředků v segregovaném prostředí. Takové metody byly v souladu s tehdejšími společenskými postoji k dětem a mládeži s problémovým chováním.

Od roku 1948 řešil problematiku vzdělávání dětí a mládeže obtížně vychovatelných obor zvaný defektologie. Od roku 1963 následně obor speciální pedagogika, jejímž podoborem byla psychopedie. V období formování speciální pedagogiky byla její součástí etopedie.

K vyčlenění samostatného podoboru etopedie došlo až v roce 1969, přičemž v současnosti se etopedie vyvíjí jako samostatný vědní obor. Využívá totožné metodologické postupy jako ostatní disciplíny speciální pedagogiky (Vojtová, V. 2008).

Významný přínos a podíl na formování české speciálně pedagogické terminologii měl profesor Sovák spolu s jeho spolupracovníky. V době jeho působnosti byla pozornost speciální pedagogiky orientována na odchylku od normy jako projev defektivy. Mezi další významné osobnosti speciální pedagogiky a etopedie můžeme uvést např. Pavla Klímu. Nelze, však opomenout ani jména Otokar Chlup, Josef Zeman a bezesporu nemalý přínos Aloise Zikmunda, který v roce 1930 rozdělil na podkladě velikosti mravní úchyly, podle kvality a kvantity mravního citění mládež do tří skupin:

- „*mládež mravně ohrožená,*
- *mládež mravně narušená,*
- *mládež mravně vadná.*“ (Vojtová, 2008 s. 53)

V současnosti jsou problémy spojené s přizpůsobivostí v běžném sociálním prostředí, obecně přijímaných pravidel společenského soužití a respektování autorit zpravidla zahrnuty pod pojem poruchy chování (Slowík, J. 2007).

Definice pojmu poruchy chování je nepostradatelnou pro správné pochopení problematiky dítěte s poruchou chování a jejího uchopení v celém životním kontextu dítěte. Široká škála definic poruch emocí a chování je obrazem nejrůznějších konceptů problematiky, jež je s tímto fenoménem lidského bytí spojena.

Od šedesátých až sedmdesátých let 20. století vznikalo mnoho definic, které více nebo méně odpovídaly potřebám a zájmům jejich autorů ve smyslu profesním. Jejich počet se odhaduje na více než třicet (Vojtová, V. 2008).

Balátová (2014) uvádí, že vytvoření jednotné definice je notně problematické, neboť se mnohdy vychází z odlišných požadavků praxe, z různých teoretických přístupů nebo také z různorodé terminologie.

Před tím než se budeme zabírat samotnou charakteristikou poruch chování, je třeba zmínit výčet některých termínů, které s poruchami chování souvisí, případně byly tyto v minulosti užívány.

- **Chování** – chováním se rozumí souhrn vnějších projevů, činností a reakcí organismu.
- **Rizikové chování** – jedná se o takové vzorce chování, jejichž důsledkem může docházet k evidentnímu nárůstu zdravotních, psychických, sociálních, edukačních a dalších ohrožení pro jedince či společnost.
- **Problémové chování** – v případě problémového chování jde o propojenost jednotlivých projevů rizikového chování, což vytváří problémové chování.
- **Deprivace** – je stav projevující se často inteligenční a citovou nevyspělostí a problémovým chováním, který se vyvíjí, jestliže nejsou dostatečně uspokojovány základní psychické potřeby jedince, a to i po dostatečně dlouhou dobu.
- **Maladaptace** – je nápadně omezená schopnost přizpůsobit se změnám podmínek, důsledkem pak mohou být příčiny problémového chování, neuróza či psychóza.

- **Sociopatie** – vyznačuje se abnormálním postojem vůči sociálnímu prostředí.
- **Psychosociální ohrožení** – je označením pro vnější rizika determinující vznik problémového chování jedince.
- **Psychosociální postižení** – spočívá v narušení vnitřní psychosociální integrity jedince, čímž dochází k porušování morálních, sociálních a právních norem (Valenta, et al. 2014).
- **Deprivanti** – Tímto pojmem označuje odborná literatura jedince, kteří z biologických, psychologických nebo sociokulturních důvodů nejsou schopni se přizpůsobit uznávaným normám společnosti, případně o tuto schopnost přišli. Postižení je typičtější pro citovou a hodnotovou oblast, nežli pro oblast intelektuální (Šimíčková – Čížková, J. 2004).
- **Mravní ohroženost** – vnější riziko ohrožující chování dětí a mladistvých,
- **Delikvence** – protispolečenská činnost dětí (dětská delikvence) a mladistvých osob (juvenilní delikvence); může se jednat o širší označení pro závažné jevy, které ale nemají přímý charakter trestné činnosti (kriminality),
- **Kriminalita** – neboli zločinnost. Jedná se o nejzávažnější sociálně patologický jev. U dětí se užívá pojem prekriminalita. Trestný čin spáchaný mladistvých se nazývá – provinění.

Mezi další názvosloví úzce spjaté s poruchami chování můžeme uvést:

- mládež obtížně vychovatelná,
- normalita,
- porucha školní přizpůsobivosti,
- poruchy afektivní, citové poruchy,
- deviantní chování,
- riziková mládež (Vojtová, V. 2008)

Poruchy chování

Pugnerová s Konečným (2012) charakterizují poruchy chování jako trvalé nebo opakující se vzorce disociálního, vzdorovitého nebo agresivního chování, při němž jsou porušovány společenské normy nebo pravidla v délce trvání nejméně šesti měsíců.

Vágnerová (2005 s. 143) uvádí, že: „*Poruchy chování v dětském věku a v dospívání lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen nebo ochoten respektovat normy chování a práva druhých na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností.*“

Matějček (1991 s. 296) dále doplňuje, že: „*Poruchami chování se obvykle chápe takové jednání dětí, které by bylo posuzováno jako přestupky a patřičně trestáno, kdyby se objevilo u mladistvých. Jsou to tedy vážnější odchylky od společenských norem.*“

Zahrnujeme zde veškeré odlišnosti počínaje například nápadným chováním nebo odchylkami typickými pro jednotlivá věková období, v některých případech „*vedoucí až k antisociálnímu chování, které může mít charakter dětské delikvence nebo kriminality mladistvých.*“ (Pipeková, 1998 s. 191)

Takové chování je tedy u daného jedince mnohem závažnější, nežli běžná dětská nezbednost nebo rebelantství v adolescenci (Train, A. 2001).

Z výše uvedeného vyplývá, že o poruše chování lze mluvit pouze tehdy, pokud dítě normy chápe, ale neakceptuje je nebo se jimi nedokáže řídit. Důvodem může být odlišná hodnotová hierarchie, rozdílné osobní motivy nebo prostá neschopnost ovládat svoje jednání či chování. Lze je tedy diferencovat podle jejich závažnosti, míry kontinuity a vázanosti na situaci či charakteru (Vágnerová, M. 2005).

Mezi obecné znaky poruch chování můžeme zařadit:

- nerespektování platných a uznávaných společenských norem,
- neschopnost navazovat a udržet přiměřené a přijatelné sociální vztahy,
- bezohlednost, uspokojování pouze svých vlastních potřeb na úkor druhých,
- chybějící svědomí s jakoukoli ztrátou pocitu viny (Hoferková, S. 2014).

Diagnostickými vodítky pro poruchy chování mohou být dle Valenty, et al. (2014) například tyto projevy:

- opakované lhaní,

- krádeže a jiné majetkové delikty,
- zakládání požárů,
- záškoláctví, útěky, toulání
- vzdorovité provokativní chování,
- intenzivní výbuchy zlosti,
- trvalá silná neposlušnost.

Nakonečný (2009, 2016) spolu s dalšími autory uvádějí ve svých publikacích také:

- agresi,
- poškozování majetku,
- krutost k lidem a zvířatům,
- nadměrné rvačky a tyranizování slabších.

Specifickými rysy jednotlivých poruch se budeme dále zabírat v následující kapitole, která nám umožní podle skutečných společensky škodlivých znaků diagnostikovat konkrétní poruchu chování.

Vágnerová (2005) závěrem dodává, že jedinci s poruchami chování nebývají dostatečně sebekritičtí, svoje jednání nepovažují za špatné a za porušení norem nepocítují žádnou vinu. Tím významně zhoršují své společenské uplatnění, a to nejprve na úrovni školní práce, a dále pak v adolescenci a mladé dospělosti v oblasti profese.

1.3 Vývoj speciálně pedagogických přístupů od segregace k inkluzi

Vztah k lidem s postižením nebyl v průběhu historického vývoje společnosti vždy stejný. Z historie je známo, že byla období, kdy lidé s postižením byli pronásledováni, odsuzováni, zabíjeni, ale také litováni, případně jim byly připisovány mimořádné, nebo někdy až nadpřirozené schopnosti (Potměšilová, P. et al. 2013).

Navzdory rozporuplnému a v některých etapách silně negativně vymezenému vztahu většinové společnosti k znevýhodněným osobám se můžeme se známkami pomoci a péče o takové jedince setkávat odnepaměti (Slowík, J. 2007).

V návaznosti na vývoj v oblasti přístupu společnosti k osobám se znevýhodněním se taktéž vyvíjel i přístup ke vzdělávání těchto jedinců. Od historie až po současnost se tak objevovalo

několik základních principů v oblasti přístupu a postojů ke vzdělávání znevýhodněných jedinců (pomineme-li období represivního přístupu, v němž se o vzdělávání postižených jedinců neuvažovalo). Podle přístupu společnosti k lidem s postižením je možno z hlediska historického vývoje tyto přístupy rozdělit do několika období (Fischer, S. et al. 2014).

Represivní přístup

Represivní přístup bývá spojován s obdobím nejstarších civilizací, přičemž je charakterizován odstraňováním a zabíjením lidí s postižením či zabíjením slabých dětí, které neunesly tvrdou výchovu (tímto byla známa například starověká Sparta). Kromě těchto tvrdých represivních postupů, které patřily v té době prokazatelně mezi velmi rozšířené, byli mimo to i lidé s postižením využíváni například pro žebrání, případně jako atrakce v cirkuse či divadle, nebo zotročováni. Avšak i v době starověku, v němž byl represivní přístup nejčastější, jsou v dochovaných dokumentech informace o způsobu péče o osoby s postižením. Mezi státy, ve kterých se společnost starala o lidi s postižením, můžeme zařadit například Mezopotámii, Babylon, Řecko, Řím nebo Egypt (Potměšilová, P. et al. 2013).

Slowík (2007) dodává, že v těchto dochovaných dokumentech se nachází velmi přísná opatření zaručující pro různě postižené jedince povinnou ochranu a péči, a to nejen ze strany jejich rodinných příslušníků, ale v případě potřeby také od obce nebo i státu. Celá řada archeologických nálezů dokládá, že i ve starověku přežívali někteří velmi těžce postižení lidé, kteří vyžadovali vysokou míru péče a pomoci. Z této doby jsou dochovány i důkazy, které jsou spojovány s prováděním vážných lékařských zákroků - projevů soudobé (a rozhodně ne zcela primitivní) medicínské péče.

Charitativní přístup

Charitativní přístup k lidem s postižením je typický zejména s rozvíjejícím se křesťanstvím v Evropě, kdy postoje ochrany a pomoci vůči postiženým jedincům přicházely stále silněji, a to především ze strany církve. Péče o osoby s postižením byla spojována s lítostí nad „ubožáky“ a ceněna společností jako dobrý skutek. Při některých kláštřích byla budována zařízení, v nichž byla poskytována péče potřebným. V těchto zařízeních zajišťovali péči o takto potřebné řádoví bratři a řádové sestry. Přestože charitativní přístup je možno hodnotit jako první krok ve speciálněpedagogické péči, na lidi s postižením bylo stále pohlíženo jako na méněcenné, přičemž mnohdy byli využíváni jako pouhý zdroj zábavy (Potměšilová, P. et al. 2013).

Humanistický přístup

Humanistický přístup je spojován s novověkem. S celkovým rozvojem vědeckého poznání a zejména pak medicíny se v tomto období začíná péče o lidi s různým postižením rozrůstat a specializovat. Charakteristickým pro tuto dobu je tedy rozvoj poznání a s tím související specializovaná péče. Cílem tedy není již „jen postarat se o člověka s postižením“, ale vytvořit pro něj podmínky, které mu umožní rozvinout jeho schopnosti (Potměšilová, P. et al. 2013).

Slowík (2007) dodává, že nepostačí, už jen poskytnou pomoc postiženému člověku, aby mohl tzv. přežívat, ale jde o to pomoci mu, aby dokázal bez větších obtíží smysluplně žít ve společnosti (například zrakově postižený ve společnosti vidících).

A právě v tomto období se setkáváme s rozsáhlým a masivním zakládáním různých zařízení (ústavy, školy) zaměřených na pomoc a péči o různě postižené osoby (Potměšilová, P. et al. 2013).

Slowík (2007) dále uvádí, že řada těchto zařízení existuje na původním místě až dodnes (i když ve zcela jiné podobě).

Rehabilitační přístup

Propojování léčby spolu s výchovou a vzděláváním bylo charakteristické zvláště pro přelom 19. a 20. století, u nás se objevoval v podstatě až do samotné revoluce v roce 1989. Snaha o „re-habilitaci“, neboli „znovu-uschopnění“ handicapovaného jedince pro život v běžné společnosti byla velmi pokroková. Měla však i své stinné stránky: ten, kdo není schopen dostatečně rehabilitovat a účastnit se výchovně-vzdělávacího procesu, byl umístěn většinou do institucionální péče (například do ústavního zařízení), kde byl stranou tzv. zdravé společnosti. Výsledkem tak bylo segregování určitých typů a stupňů postižení. V některých případech jsou následky patrné až dodnes, a to zejména v postojích starších generací (Slowík, J. 2007).

Preventivně integrační přístup

Preventivně integrační přístup s výraznějším cíleným zaměřením na prevenci vzniku a výskytu postižení v populaci je spojován se snahou předcházet riziku před samotným narozením dítěte s vrozenou vadou nebo poruchou (Slowík, J. 2007).

Tato prevence může mít celou řadu forem: od propagace zdravého životního stylu před otěhotněním nebo jeho průběhu, až po eticky problémové přerušování těhotenství. Preventivně integrační přístup pak má ještě další rozměr, a to postupně hledat cesty k co možná maximální

integraci znevýhodněných osob do majoritní společnosti. Toto začleňování ovšem zpočátku naráželo na celou řadu předsudků ve společnosti, které byly dány mimo jiné předcházejícími přístupy. Tendence k integraci se tak u nás projevovaly nejsilněji až od počátku 90. let minulého století (Potměšilová, P. et al. 2013).

Slowík (2007) zdůrazňuje ve své publikaci, že ani výhodnější koadaptační směr nemůže být tou konečnou fází integračního procesu. Vývoj v přístupu k začleňování znevýhodněných osob do společnosti přechází k modernímu trendu, který je charakteristický tzv. inkluzivními postupy.

Inkluzivní přístup

Potměšilová, et al. (2013 s. 9) uvádí, že: „*Inkluzivní přístup je založen na tom, že lidé s postižením jsou považováni za běžnou součást společnosti a nejsou z ní nějakým způsobem vylučováni.*“

Potměšilová dále uvádí, že současný postoj společnosti k lidem s postižením je v jednotlivých zemích různý, přičemž se můžeme setkat se všemi výše popsány přístupy. Záleží především na hodnotách dané země, které jsou její společností uznávány. V České republice je možno hovořit o integračním přístupu se snahou o přístup inkluzivní.

Slowík (2007) k inkluzivnímu přístupu dodává, že i zde bychom mohli samozřejmě najít určitá rizika nebo negativní momenty, ale žádná lepší reálná varianta soužití intaktní populace s postiženými jedinci v současnosti prakticky neexistuje. Záleží tedy na jednotlivých lidech, jak se budou aktivně učit společnému soužití, což je vždy otázkou vztahu jednoho konkrétního člověka s druhým.

V případě výchovy a vzdělávání osob s postižením můžeme uvést následující přístupy:

Exkluze

Děti s postižením, nesplňující (ale eventuálně i splňující) kritéria, která jsou více či méně institucionálně vymezena, se kompletně vyloučí z edukačního procesu (Fischer, S. et al. 2014).

Je zapotřebí zmínit se, že takovou skupinou žáků byly před rokem 1989 například děti tzv. „osvobozené od vzdělávání“ (Svoboda, Z. et al. 2015).

Segregace (separace)

Děti, které vstupují do vzdělávacího systému, se rozdělují podle předem vytyčených kritérií na určité podskupiny. Využití takového selektivního přístupu vychází z přesvědčení, podle

kterého je možné poskytnout žákům s postižením optimální podmínky pro edukaci, a to pouze v rámci co nejhomogenizovanějších skupin. Celý výchovně vzdělávací systém zde sestává ze dvou základních subsystémů: soustavy tzv. běžných škol (škol hlavního výchovně vzdělávacího proudu) a soustavy speciálních škol, která se následně ještě dále člení, v závislosti na typu nebo případné míře závažnosti postižení vzdělávaného jedince (Fischer, S. et al. 2014).

Odlišnosti etopedie od ostatních speciálněpedagogických disciplín spočívá především v oblasti terminologie, v charakteru postižení jedince, jemuž je poskytována etopedická péče a v segreganční tendenci intervence.

V ostatních speciálněpedagogických disciplínách směřuje speciálněpedagogická intervence do škol hlavního proudu. V etopedii je segregace až na jisté výjimky jedním z intervenčních opatření (Vojtová, V. 2008).

Integrace

Pojem integrace může mít řadu významů - v oblasti speciální pedagogiky je tento pojem chápán jako *„spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin“*. (Slowík, 2007 s. 31)

Handicapovaný člověk se do společnosti integruje v řadě oblastí, které odpovídají pestrosti života naší populace. Patří sem například:

- školská integrace,
- pracovní integrace,
- společenská (komunitní) integrace (Slowík, 2007).

Významnou a zásadní nekoncepční změnou, ke které se v našem školství po roce 1989 dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání postižených dětí a mladistvých přestává být působištěm speciálního školství a v této souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí veškerých škol a školských zařízení (Vítková, M. et al. 2004).

Školní integrace tak prezentuje přístupy a způsoby začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. V integrativních vzdělávacích systémech ale i nadále existují vedle sebe rozdílné subsystémy, přičemž děti s postižením mohou (s určitou podporou) navštěvovat běžné školy. Principiálně se vlastně jedná o duální systém, ve kterém paralelně funguje jak integrativní, tak

i segregovaná edukace. V případě, že je integrace v prostředí hlavního vzdělávacího proudu neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení (Fischer, S. et al. 2014).

Inkluze

Se změnami ve společnosti se prohlubuje snaha po inkluzi jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami nejen do společnosti, ale také do škol a školských zařízení (Franiok, P., Kovářová, R. et al. 2011).

„Pojem inkluze vychází v nejobecnějším slova smyslu z anglického termínu inclusion, což znamená zahrnutí a v širším pojetí příslušnost k celku. Zatímco integrace spočívá ve včleňování postižených osob do společnosti, principem inkluze je požadavek změn stávajících, mnohdy silně marginalizujících společenských systémů, struktur a přístupů, který vychází z předpokladu, že rozdílnost jednotlivých lidí je normální.“ (Květoňová, Prouzová, et al. 2010 s. 8)

Havel (2013 s. 16) dodává, že: *„Inkluzi je nezbytné vnímat jako koncept, jež se elementárně nezabývá začleňováním osob se znevýhodněním mezi intaktní společnost, avšak který zároveň žádá, aby byli od zrození vnímáni jako její rovnocenná a plnohodnotná součást.“*

Inkluze se tak zříká jakékoliv kategorizace. Podstatou myšlenek inkluze je, že každý člověk disponuje naprosto stejnou hodnotou (Pančocha, K, Vítková, M. et al. 2013).

Z výše uvedeného vyplývá, že inkluze není pouze optimalizovaná a rozšířená integrace, ale jedná se o koncept, podle něhož by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň jejich postižení (Hájková, V., Strnadlová, I. 2010).

1.4 Metodologická východiska

Stejně tak jako všechny vědecké obory, má i speciální pedagogika svá metodologická východiska. Problematikou využití výzkumu ve vědě se zabývá metodologie, což je vědní disciplína, zahrnující zkoumání a popisování plánování, organizaci a provádění výzkumu, včetně vyhodnocení výzkumných dat. Tyto soubory metod mohou být využívány pro účely výzkumné nebo také pro účely diagnostické. (Hendl, J. 2016).

Pedagogický výzkum jako takový, je oblastí velmi složitou, podobně jako výzkum v oblasti většiny společenských věd (Gavora, P. 2000).

Gavora (2000 s. 11) definuje výzkum jako „*systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky*“.

Chráška (2007 s. 12) popisuje vědecký výzkum v pedagogice jako „*záměrnou systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“.

„*Ve výzkumu lze rozlišovat dva základní přístupy (designy), dvě základní a zároveň naprosto rozdílné strategie ke zkoumání skutečností, tedy kvalitativní a kvantitativní. Použití každého z nich ukazuje jisté nevýhody a výhody, má jistá úskalí a taktéž přednosti, a přináší specifické informace, které jsou recipročně nezastupitelné*“ (Reichel, 2009 s. 40).

Kvantitativní výzkum je druhem empirického výzkumu, jenž při svém zkoumání využívá zejména metod stanovených pro statistické zpracování dat. Základem tohoto typu je určení výzkumných hypotéz s následnou činností se zjištěnými daty, které je možné nějakým způsobem měřit. Nejčastějším nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, který je převážně zaměřen pro sběr většího množství dat.

Kvalitativní výzkum je na rozdíl od kvantitativního výzkumu zaměřen na hloubkové zkoumání nižšího počtu zkoumaných subjektů, jevů či prostředí. Využívá metod, kterými jsou například pozorování nebo rozhovor. Při kvantitativním výzkumu se jedná zejména o ověřování stanovených hypotéz pro následné stanovení všeobecně platných závěrů u větší části populace. Získané výsledky kvalitativního výzkumu jsou zásadní pro konkrétní jednotlivé případy (Švaříček, R., Šedřová, K., et al. 2007).

Termín metoda pramení z řeckého „*methodos*“ – cesta vedoucí k cíli. Gavora (2000, s. 70) uvádí, že: „*Metoda je všeobecný název pro proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu. A v rámci každé výzkumné metody je možno vytvořit konkrétní výzkumný nástroj (např. dotazník, rozhovor, interview). Každá metoda má jisté vlastnosti (validitu a reliabilitu), které je potřeba při používání metody dodržet*“.

Metody v pedagogickém výzkumu se dají srovnat například s nástroji pro řemeslnou práci: Nástroje jako nepostradatelné vybavení mohou být více nebo méně dokonalé, ale kromě toho záleží ještě na tom, zda s nimi umí řemeslník správně zacházet. V dobře vybavené truhlářské dílně je kompletní vybavení čítající desítky hoblovacích, brusných, vrtacích a jiných nástrojů a strojů, ale jen skutečně kvalifikovaný profesionál s nimi umí správně pracovat a využívat je. A právě tak v „dílně“ pedagogického výzkumníka je k dispozici širokého souboru různých

nástrojů, čili metod a technik, jejichž používání v pedagogickém výzkumu vyžaduje dodržování přesných procedur. V případě jejich nedodržení může dojít ke zkreslení výsledků, nebo dokonce i k tomu, že nálezy výzkumu jsou tzv. „výrobním zmetkem“. Takové výzkumy pochopitelně nedisponují dostatečnou věrohodností. V metodologii empirického výzkumu je věrohodnost poznání definována jako validita, reliabilita, reprezentativnost. Validita se vztahuje k použití určitého výzkumného nástroje (metody, postupu, procedury). Stručně řečeno se validitou rozumí „pravdivost“ výzkumu. Reliabilita je pojem, jenž vyjadřuje přesnost a spolehlivost při aplikaci výzkumného nástroje.

Každá výzkumná metoda má své klady a zápory. Je také zapotřebí zmínit, že výzkum si často vynucuje nejen jednu, ale hned několik výzkumných metod. Tím je zabezpečeno získání širších a komplexnějších výsledků (Průcha, J. 2009).

Mezi metody aplikované v pedagogickém výzkumu lze podle Průchy (2009 s. 195) zařadit:

- *„pozorování,*
- *dotazník,*
- *rozhovor,*
- *experiment,*
- *sociometrie,*
- *škály,*
- *projektivní metody,*
- *analýza verbálních výpovědí,*
- *testy,*
- *analýza edukačních produktů,*
- *obsahová analýza,*
- *případová studie, kazuistika,*
- *evaluace, edukometrie,*
- *scientometrická analýza,*
- *metaanalýza,*
- *sémantický diferenciál,*
- *metoda Q-třídění,*

- *prognostické metody,*
- *historiografické metody,*
- *etnografické metody,*
- *longitudinální výzkum,*
- *analýza klimatu třídy,*
- *výzkum životního příběhu“.*

Výčet metod a jejich popis uvedený níže, je nejčastěji využíván v rámci diagnostiky a speciálně pedagogického výzkumu handicapovaného jedince. Tyto metody je možné dělit například na metody klinické a testové.

Klinické metody mají idiografický charakter, což znamená, že jsou orientovány na poznání individua a jeho jedinečnosti. Testové metody představují standardizovaný způsob vyšetření, při němž se respektují určitá pravidla, využívají jednotné pomůcky a jednotným způsobem se vyhodnocují získané poznatky. Test je v podstatě takovým experimentem, neboť vyvolává reakci šetřeného jedince v kontrolovaných podmínkách (Fischer, et al. 2014).

Ke klinickým metodám náleží zejména:

Pozorování

Odborná literatura popisuje pozorování jako nejstarší a nejznámější způsob, kterým se člověk seznamuje o světě kolem sebe. Jedná se o nejzákladnější techniku sběru dat (Ferjenčík, J. 2000).

Průcha (2009) uvádí, že pozorování je tzv. „královskou“ metodou přírodních a sociálních věd, ale také metodou využívanou v pedagogice. Ve vědeckém výzkumu musí být pozorování zejména plánované, systematické a objektivní. V případě kvantitativně orientovaného výzkumu pozorovatel již před samotným začátkem pozorování přesně ví, co a jak bude pozorovat.

Pozorování tedy probíhá zaměřeně, za jasně a pevně stanovených podmínek (může být však i nahodilé, mající orientační význam). (Fischer, et al. 2014)

Formy pozorování je možno třídit podle různých kritérií na následující polarity:

- *„krátkodobé – dlouhodobé,*
- *přímé – nepřímé,*

- *standardizované – volné,*
- *terénní – laboratorní,*
- *introspektivní – extrospektivní,*
- *participované – nezaujaté,*
- *molekulární – molární.*“ (Valenta, et al. 2014 s. 16)

Rozhovor

Rozhovor neboli interview je poměrně náročnou diagnostickou metodou, která vyžaduje vyšší zkušenost, komunikační dovednost a míru empatie posuzovatele. Měl by vždy být veden s taktem a ohleduplností (Fischer, et al. 2014).

S touto metodou rovněž souvisejí vyšší nároky na schopnost interpretace dosažených zjištění. Rozhovor probíhá dle určitých kritérií a pravidel. Rozhovor může mít strukturovanou, polostrukturovanou nebo nestrukturovanou formu (Fischer, et al. 2014).

Slovo interview je původem z anglického slova *Inter*, což znamená „mezi“ a *view* značí „názor“ nebo „pohled“. Název tak naznačuje, že jde o interpersonální kontakt. Nejčastěji jde o kontakt tzv. tvář v tvář, i když v některých případech se používá i telefonická interview. Interview je považováno za významnou metodu, která umožňuje zaznamenat nejen fakta, ale i hlouběji proniknout a pochopit motivy a postoje respondentů (Gavora, P. 2000).

Velmi významným a cenným nástrojem v diagnostické praxi jsou dále:

Rodinná anamnéza

Rodinná anamnéza (z řec. anamnesis = rozpomenutí), která zjišťuje podstatné údaje o rodičích, prarodičích, sourozencích nebo i dalších rodinných příslušnících. Rodinná anamnéza zkoumá případné výskyty neobvyklých jevů abnormalit a patologií v rodině.

Osobní anamnéza

Tato navazuje na rodinnou anamnézu, přičemž je zaměřena na postižení biologického, psychomotorického a sociálního vývoje šetřeného jedince. Vývoj jedince je zaměřen už od prenatálního období, dále zjišťuje průběh období perinatálního a postnatálního. Obvykle se zabývá všemi neobyčejnými abnormalitami, přičemž důkladně hodnotí i působení různých faktorů (biologických, sociálních, chemických a fyzikálních) na jedince a jeho dosavadní vývoj. Součástí anamnestického vyšetření je samozřejmě i získávání poznatků o prostředí

jedince, ve kterém vyrůstal, a taktéž, ve kterém docházelo k interakcím významným z hlediska jeho postižení.

Analýza produktů činnosti

Analýza produktů činnosti je cenným nástrojem v diagnostické praxi. Jedná se o rozbor například kreseb, výrobků nebo básní. Značně významnou hodnotu mají dopisy, deníky a další obdobné písemnosti. Při analýze produktů činností je nutné upozornit na disciplinovanost, odbornou erudici a střízlivost při provádění závěrů. Analýza vyžaduje notnou schopnost interpretace zjištěných skutečností (Fischer, et al. 2014).

K metodám testovým náleží zejména:

Výkonové testy

Výkonové testy, neboli známé také pod pojmem testy schopností patří k diagnostickým metodám. Vyznačují se poměrně dobrou propracovaností, kdy poskytují dobrou možnost měření a následného srovnání. Řadí se sem například testy inteligence (jednodimenzionální i komplexní). Dále to mohou být testy speciálních schopností a jednotlivých psychických funkcí nebo testy vědomostí.

Testy osobnosti

Sestavení skupiny osobnostních testů reflektuje různé osobnostní teorie. Vnitřní dělení těchto metod plyne z jejich vnější charakteristiky. Můžeme zde zařadit metody objektivní, projektivní, dotazníky a posuzovací stupnice (Fischer, et al. 2014).

Mezi další významné metody aplikované v pedagogickém výzkumu patří:

Dotazník

Dotazník má ve speciální pedagogice významnou tradici. Už dr. Herford sestavil pro své klienty v Ernestinu dotazník, který se skládal z personálních a anamnestických dat, popisu současného stavu a expertizy ústavního lékaře a učitele (Valenta, et al. 2014).

Již samotný název nasvědčuje tomu, že dotazník souvisí s „dotazováním“, s otázkami. Dotazování je v současnosti nejčastěji aplikovanou metodou pedagogického výzkumu, a to jak v české, tak i zahraniční pedagogice. Jedná se o shromažďování informací od respondentů, na základě písemně předkládaných otázek nebo výroků. V pedagogickém výzkumu je dotazování využíváno nejčastěji ve formě dotazníku pro zjišťování názorů a postojů například žáků, učitelů, rodičů aj. (Průcha, J. 2009)

Vzhledem k tomu, že jsou dotazníky nejčtenějším psychodiagnostickým nástrojem, dochází ze strany mnoha autorů o snahy jejich uspořádání a klasifikaci.

„Pichot uvádí následující dělení:

- *Dotazníky osobnosti*
 - *jednofázové*
 - *vícefázové*
- *Dotazníky adaptační*
 - *jednofázové*
 - *vícefázové*
- *Dotazníky postojů a zájmů*

Anastasiová je dělí na:

- *Tradiční inventáře subjektivních výpovědí*
- *Baterie vycházející z faktorové analýzy*
- *Dotazníky nucené volby*

Smékal používá tohoto dělení:

- *Dotazníky měřící specifické rysy*
- *Dotazníky diagnostikující klinické syndromy*
- *Screeningové dotazníky*
- *Dotazníky zájmů, postojů, hodnot*
- *Dotazníky adaptace*

Engelsmann rozlišuje:

- *Anamnestické dotazníky a vyšetřovací schémata*
- *Dotazníky zájmů, postojů a hodnot*
- *Multifaktoriální dotazníky*
- *Screeningové dotazníky“*

Z výše uvedených případů vyplývá, že používaná kritéria jednotlivých dělení se u jednotlivých autorů notně liší (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. et al. 2001 s. 320).

Škálování

je uskutečňováno různými druhy posuzovacích škál. Jedná se o nástroj, který umožňuje zjišťovat rozsah vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Posuzovatel tak vyjadřuje svoje hodnocení přidělením polohy na škále. Posuzovat lze například jiné lidi nebo jevy. V takovém případě hovoříme o používání posuzovacích škál při pozorování. Posuzovatel také může posuzovat i sám sebe. Obvykle se to děje formou dotazníku, jehož položky mívají velmi často podobu škály.

Obsahová analýza textu

Analýza verbálních projevů se uskutečňuje u každé výzkumné metody, ve které se pracuje se slovem. Tak je to např. u zápisů z pozorování, u záznamu rozhovoru, dotazníku či metod verbálních výpovědí apod.

Experiment

Jedná se o výzkumnou metodu, jejíž síla spočívá v možnosti manipulování s proměnnými. Experimentátor má možnost plánovitě zasahovat do proměnných, což mu umožňuje odhalovat hlubší kauzální souvislosti, než je tomu u deskriptivních metod, jako například u dotazníku, škálování, testů či obsahové analýzy aj. (Gavora, P. 2000)

Teorie etopedie je orientována na výzkum jedince s poruchou emocí a chování v celém jeho kontextu, přičemž se využívají stejné metodologické postupy jako v ostatních disciplínách speciální pedagogiky. Předmětem jejího zájmu je pak dle Vojtové (2008 s. 38) výzkum zaměřen především na následující oblasti:

- *„morálního formování osobnosti jedince s poruchami emocí a chování v obecné rovině,*
- *etiologie poruch chování,*
- *otázek prevence a nápravy poruch chování,*
- *terminologie oboru,*
- *procesů edukace žáků:*
 - *v riziku vývoje,*

- *s problémy v chování,*
- *s poruchami chování.“*

2 PORUCHY CHOVÁNÍ V DĚTSKÉM VĚKU A DOSPÍVÁNÍ

2.1 Základní klasifikace poruch chování

V předchozí kapitole jsme se seznámili s pojmem poruchy chování. Tímto obvykle rozumíme negativní odchylky či odlišnosti v chování některých osob od normy, kterou rozumíme to, co jako zcela běžně hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny. Normu poté chápeme jako jisté měřítko, normalitu pak jako vyjádření stavu. Normu je možno posuzovat z nejrůznějších hledisek, jako např. z hlediska statistického, psychologického, sociálního, filozofického, medicínského atd.

Z tohoto pohledu lze následně provádět i různé klasifikace poruch chování a zaměřit se tak na oblast, která je v daném okamžiku pro nás sice prioritní, nicméně nelze opomenout ani ostatní hlediska (Pipeková, J. 1998).

Juklová se Skorunkovou (2009) dělí poruchy chování na socializované a nesocializované, a z psychologického hlediska dále na agresivní a neagresivní.

U poruch socializovaných má dítě přiměřené vazby v rodině i mimo ni, kdežto v případě poruch nesocializovaných dítěti jakékoliv hlubší vztahy chybí.

Mezi agresivní poruchy řadí autorka šikanu, vandalismus, rvačky a násilné chování k lidem a zvířatům. V případech neagresivního chování se jedná především o lži, krádeže, záškoláctví, útěky a toulání.

Taktéž Vágnerová (2005) ve své publikaci uvádí, že lze poruchy chování rozlišovat i podle toho, zda se projevují všude, nebo pouze ve vazbě na určité prostředí. Z tohoto hlediska vymezuje klasifikační systém MKN-10 poruchy chování ve vztahu k rodině a poruchy chování vázané na skupinové aktivity v partě.

V závislosti na charakteru poruch jsme formálně diferencovali neagresivní porušování sociálních norem a agresivní poruchy chování. Důležité je podotknout, že mezi oběma typy není přesná hranice, mohou se různým způsobem kombinovat.

Například Valenta (2014) uvádí, že pro poruchy chování neexistuje jednotná terminologie ani klasifikace, což je i z výše popsaného patrné.

Klasifikační systémy vycházejí nejen ze speciálně pedagogického a psychologického pohledu, ale také z pohledu medicínského, vývojového, etiologického a dalších dle dané problematiky.

Vojtová (2008) klasifikuje poruchy chování z následujících hledisek:

Medicínské hledisko klasifikace poruch emocí nebo chování

Klasifikace nemocí reflektuje pohled na svět v určitém časovém momentu. Z tohoto důvodu, je nezbytné počítat s vědeckým rozvojem, jehož zkušenosti přináší nutnost revizí a renovací. Takovou renovaci zveřejnila světová zdravotnická organizace ve svém schématu ICF – Mezinárodní klasifikace funkčnosti, postižení a zdraví. Nahlíží na postižení a fungování jako na výsledek interakce mezi fyzickou a mentální kondicí člověka, včetně jeho sociálního a materiálního prostředí. Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize spolu s Mezinárodní klasifikací funkčnosti, postižení a zdraví člení nemoci a specifikují zdraví a na něj vázané domény, jakožto tělesné funkce a struktury, aktivity a zapojení.

V mezinárodní klasifikaci nemocí nalezneme základní třídění poruch chování. Tyto se řadí do kategorie poruch diagnostikovaných obvykle v dětství a dospívání (Vojtová, V. 2008).

Pro účely rigorózní práce budeme primárně vycházet právě z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10.

Valenta (2014 s. 135) podle něj dělí poruchy chování následovně:

„Specifické poruchy chování, které jsou v klasifikaci označovány jako hyperkinetické poruchy (F90) zahrnující především:

- *poruchy aktivity a pozornosti (F90.0) a*
- *hyperkinetickou poruchu chování (F90.1).“*

„Nespecifické poruchy chování, v klasifikaci označované jako poruchy chování (F91) zahrnující:

- *poruchy chování ve vztahu k rodině (F91.0),*
- *nesocializovanou poruchu chování (F91.1),*
- *socializovanou poruchu chování (F91.2) a*
- *poruchu opozičního vzdoru (F91.3).“*

Poruchy chování někteří autoři dělí i podle amerického psychiatrického manuálu (DSM-IV), který se obecně vymezuje třemi základními znaky, a to:

- *„chování nerespektující sociální normy,*
- *neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy,*

- *agresivitu coby rys osobnosti nebo chování.*“ (Valenta et al., 2014 s. 136)

Dimenzionální klasifikace

Dimenzionální klasifikace je používána v psychologii a ve speciální pedagogice v anglosaských zemích. Pracuje s dimenzí projevů chování, přičemž sleduje, jaký stupeň poruchy koresponduje s daným projevem chování, jaká je hloubka poruchy a jak je chování daného jedince výrazné a odlišné od zcela běžného chování. Poruchy emocí a chování pak dělí do čtyř skupin podle základních vzorců v chování dětí a mladistvých:

- *poruchy chování,*
- *osobnostní problémy, psychické problémy,*
- *nevyzrállost,*
- *socializovaná agrese.* (Vojtová, 2008 s. 65)

Sociální klasifikace poruch chování

Sociální klasifikace nese název podle kritéria, které je pro třídění poruch emocí a chování rozhodující. Vychází z původní Sovákovy klasifikace poruch chování s tím, že sociální rozměr je elementárním měřítkem pro diagnostiku poruchy. Tato klasifikace se orientuje na charakter konfliktu se sociálním prostředím a stupni nebezpečnosti pro společnost.

- Porucha chování se sociálním základem

Jedná se o poruchy chování projevující se v důsledku narušení výchovného procesu nebo širších sociálních vztahů. Označují se také pojmem „*disociální chování*“. Z hlediska chování jde o změny, které se dají zvládnout vhodnými a přiměřenými pedagogickými postupy, případně ve spolupráci s odborníky formou poradenské nebo ambulantní péče. Problémy se často pojí na sociální mikroprostředí dítěte a souvisí zejména s jeho vývojovým obdobím.

- Asociální porucha chování

Jde o poruchu chování, která výrazně porušuje normy, hodnoty a principy přijaté a uznávané v konkrétní společnosti, což má dopad do sociálních vztahů jedince. Od poruch sociálního rázu se liší zejména svou intenzitou. Asociální porucha chování může být až záležitostí patologickou, spadající do klinického obrazu některých nemocí. Bývá vázána zejména na starší školní věk.

- Porucha chování antisociálního rázu, delikvence

Tento termín označuje chování, kterým jedinec porušuje právní normy společnosti, ve které žije. V odborné literatuře se užívají oba tyto termíny, přičemž významově jsou stejné. Jedná se o uvědomělé protispolečenské chování, a to až kriminálního charakteru. V širším slova smyslu jde o obecné označení pro protiprávní činy porušující zákonné či jiné normy chování. Vyznačuje se zejména největší mírou společenské škodlivosti a nejvyšším stupněm narušení chování. Je trestně stíhatelné v rámci přestupkového chování nebo i trestné činnosti, mnohdy se značnou četností recidivy. Velmi často bývá spojeno s nápadnou agresivitou a motivem škodit druhým. Problémoví jedinci si své chování uvědomují, přičemž záměrně se chovají takovým způsobem, který je společensky nežádoucí a nechtěný. V odborné speciálně pedagogické literatuře se užívá několik termínů, např. dětská delikvence, prekriminální nebo juvenilní delikvence (Vojtová, V. 2008).

Klíma, P. a Klíma, J. (1978) dělí poruchy z hlediska speciálně pedagogického nejen podle stupně společenské závažnosti a intenzity jejich škodlivosti pro společnost, ale také podle předpokládaného stupně mravní narušení, čili defektivitu a rozdílnosti následné péče pro ten který typ poruchy chování.

Školská klasifikace poruch chování

V zahraniční speciální pedagogické literatuře se můžeme setkat s tříděním poruch chování do tří základních oblastí. Měřítkem je přitom charakter chování, kterým se porucha projevuje:

- *„poruchy chování vyplývající z konfliktu,*
- *poruchy chování spojené s násilím,*
- *poruchy chování související se závislostí.“*

Jiné třídění vychází například z klasifikace Mischkera. Tento členění poruchy emocí a chování do 4 skupin:

- *„poruchy chování s extrémními vlivy,*
- *poruchy chování s interními vlivy,*
- *nezralé sociální chování,*
- *socializovaná delikvence.“* (Vojtová, 2008 s. 67)

Miovský (2010) dělí například v etopedii poruchy chování podle:

- výchovné nebo sociální narušení,

- psychických onemocnění a poruch,
- hlediska stupně společenské závažnosti.

A dále pak na poruchy chování se špatnou a lepší prognózou.

Závěrem můžeme doplnit třídění podle Fischera a Škody (2008), kteří třídí poruchy chování podle převládající, dominantní složky osobnosti:

- Neurotický jedinec (objektivně labilnější jedinec, s menším sebeovládáním se, zkratkovitými reakcemi, ovlivňovaný neurotizujícím prostředím, s nižšími schopnostmi zvládat adekvátně akutní zátěž),
- Jedinec s poruchou osobnosti (nepřizpůsobivý, s trvalou povahovou odchylkou, abnormální strukturou osobnosti, neadekvátním chováním),
- Jedinec sociálně nepřizpůsobivý (převládá sociálně patologické jednání, narušené sociální vztahy, nedůstojný způsob života),
- Jedinec s nižší úrovní rozumových schopností (projevuje se zvýšenou sugestibilitou a ovlivnitelností, s postrádajícím náhledem na své jednání, žijící přítomností, dávající přednost konzumnímu způsobu života, se slabými volními vlastnostmi).

Z výše uvedeného je vidno, že poruchy chování lze klasifikovat a třídít různými způsoby, přičemž paleta možností je velmi široká.

2.2 Příčiny vzniku poruch chování

Fischer et al. (2014 s. 218) uvádějí, že: *„Znalost příčin poruch chování a typických vlastností jeho nositelů je nezbytná pro účinnost pedagogické, etopedické, výchovné a terapeutické práce. Bez znalosti příčiny můžeme poruchy chování, které jsou jejím důsledkem, těžko ovlivňovat. Efektivitu úsilí snahy odstranit důsledky bez znalosti příčiny lze s nadsázkou přirovnat k „sisyfovské práci“.“*

Vznik poruch chování přitom nelze vysvětlovat pouze jednou příčinou, ale ani jednoduchým součtem několika příčin. Je nutno brát do úvahy souhrn faktorů vnitřních a vnějších, včetně jejich vzájemného vztahu. Multifaktoriální přístup k poruchám chování předpokládá působení více faktorů najednou (Končecová, L. 2004).

Poruchy chování vznikají a působí v neustálé interakci mnohých rizikových vlivů, přičemž jeden z nich může být převládající nad těmi ostatními (Oravcová, J. 2007).

Taktéž Klíma (1978) zmiňuje, že skupina tzv. „čistých forem“ se v etiologii neobjevuje, a ani téměř neexistuje.

Fischer se Škodou (2008) ve své publikaci tyto multifaktoriální příčiny vzniku a rozvoje poruch chování blíže definují, jako faktory biologické, psychické a sociální.

Biologické faktory

K biologickým faktorům patří v první řadě pohlaví a věk. U jedinců mužského pohlaví se poruchy chování vyskytují mnohem častěji než u žen. Důvod vyšší agrese u mužů je mimo jiné spatřován v mužském pohlavním hormonu testosteronu. Ve zvýšené míře se poruchové chování objevuje zejména v období pubescence a adolescence. K biologickým faktorům náleží také vrozené dispozice k určitým způsobům reagování. Jedná se o vrozené dispozice, jejichž základem jsou temperamentní složky osobnosti. Sklony k vyšší míře delikventnímu jednání mají jedinci se zvýšenou dráždivostí, vyšší impulzivitou a nižší mírou frustrační tolerance. Tyto dispozice jsou dány geneticky, mohou také vzniknout v průběhu vývoje plodu v prenatálním či perinatálním období. Dospívající osoby, u kterých se objevují poruchy chování, mají většinou nižší míru rozumových schopností, lze se ale setkat i s jedinci, jejichž intelekt je nadprůměrný (Fischer, S., Škoda, J. 2008).

Dalším biologickým faktorem může být oslabení či porucha centrální nervové soustavy. U funkčních poruch se jedná o LMD, ADHD a ADD. Organická poškození jsou propojena s vyšší agresivitou a nižšími schopnostmi sebeovládání (Hoferková, S. 2014).

Novotná s Hříchovou a Miňhovou (2004 s. 40) dodávají, že: *„poškození centrálního nervového systému má velice rozmanité projevy v oblasti psychiky. Variabilita změn je dána intenzitou poškození, lokalizací a také vývojovou úrovní jedince. V každé vývojové periodě se objevují specifické poruchy a jedinec je ohrožován jinými faktory. Vývojový aspekt všech poruch je považován odborníky za velmi důležitý.“*

Psychické faktory

K faktorům souvisejícím s psychikou a případným rozvojem poruch chování má jistý význam motivace a potřeby dotyčného jedince. Častou příčinou poruch chování bývá také potřeba uspokojení potřeb bezpečí a jistoty a sounáležitosti a lásky (Fischer, S., Škoda, J. 2008).

Porucha chování může být také projevem hledání náhradního uspokojení při citovém strádání, popřípadě vyjádření nějaké potřeby, které dospívající jiným způsobem nemůže dosáhnout, například potřeby pozornosti nebo uznání. V těchto případech emočních deprivací může mít

jedinec snahu o náhradní uspokojení této nenasyčené základní psychické potřeby v jiné oblasti (Harienková, M., Stempelová, J. 2003).

Fischer se Škodou (2008) popisují ukázkou, kdy právě např. v partě dostane jedinec ocenění, že někam patří, „někdo jej má rád, cítí pocit zakotvení, uznání“. Ovšem způsoby chování vedoucí k přijetí do některých skupin mohou být asociální nebo i antisociální. Seberealizace takového jedince může záviset i na prostředcích dosahování s ní spojených cílů (Fischer, S., Škoda, J. 2008).

Valenta, et al. (2014 s. 141) dále uvádí, že: „*příčinou poruchy chování může být tzv. volání o pomoc, kdy se problémové chování stává nástrojem, jak může dítě (často podvědomě) upozornit na situaci, se kterou si neví rady (např. zneužívání, šikana, rozvod rodičů, týrání).*“

Sociální faktory

Nejdůležitějším sociálním faktorem, ve kterém jsou formovány vzorce chování každého jedince, je bezesporu rodina. Bohužel i rodina se může stát rizikovým faktorem pro rozvoj poruch chování, a to zejména v případě, že se v ní vyskytují různé patologické jevy. Jedná se o případy, jež jsou sdruženy s anomální osobností rodičů. Tito se mohou např. sami dopouštět asociálního či antisociálního chování (Fischer, S., Škoda, J. 2008).

Taktéž Train (2001) uvádí, že poruchy chování mohou často vznikat na základě nepříznivých výchovných vlivů ze strany rodičů. Většinou se jedná o dlouhodobé působení, které může i případně vymizet. Podmínkou ovšem je, aby tyto nepříznivé vlivy přestaly působit.

V mnoha případech se jedná o kombinaci spojenou s negativním rodinným vývojem a školní neúspěšností. Poruchy chování se vyskytují již v mladším školním věku, v adolescentním věku však nabývají poruchy chování na výši společenské nebezpečnosti. Příslušnost k vrstevnickým skupinám s asociálními nebo antisociálními způsoby chování zvyšuje nebezpečí identifikace jedince s takovými poruchami chování. Mimo delikvence se může jednat například o zneužívání či závislosti na omamných a psychotropních látkách. Významným je bezesporu i faktor prostředí, kdy lze zaznamenat vyšší počet poruchového chování zejména ve větších městech s vysokou anonymitou a nedostatečnou sociální kontrolou. Významnou roli sehrává i průmyslový charakter měst a vzdělanostní struktura jeho obyvatel (Fischer, S., Škoda, J. 2008).

K sociálnímu prostředí, ve kterém jedinec v průběhu svého života vyrůstá, patří i trávení volného času, a případný vliv námi již uvedených vrstevnických skupin. Tyto faktory mohou

spontánně působit pozitivně ve smyslu společenských žádoucích norem a vzorů chování, anebo také negativně (Emmerová, I. 2007).

Kromě genetické, psychické a sociální roviny, jež uvádí mnoho autorů, lze tyto doplnit ještě o další, které je také zapotřebí vnímat jako velmi důležité. Jedná se o:

Sociokulturní podmíněnost

Tato souvisí se současným stavem dané společnosti, ve které jedinec žije. Dalším rizikem mohou být subkultury podporující porušování norem. Nálepkování jako výsledek předsudků a stereotypizace je také charakteristickou determinantou zrodu problémového chování.

Situační podmíněnost

Situační podmíněnost uplatňuje několik situací, které se podílí k manifestaci poruch chování. To se děje především, je-li možno uniknout sociální kontrole, nelze-li dosáhnout řešení konformními prostředky a při deštruktivních zátěžových stavech (Valenta, et al. 2014).

Slowík (2007) uvádí navíc mimo tyto etiologické faktory poruch chování skupinu nazývanou se „provokující“. Zde se jedná o vlivy vyvolané různými krizovými situacemi či věkovým obdobím (např. adolescence) apod.

Vojtová (2008) popisuje ještě nadto tzv. zkušenostní rovinu. Příčiny poruchy chování v této rovině souvisí se zkušenostmi, které dítě v průběhu svého života a s reakcemi na vlastní chování sbírá.

Z výše uvedeného vyplývá, že vznik poruch chování je multifaktoriální, přičemž se zde kombinuje zejména genetická podmíněnost s nepříznivými vlivy prostředí. Hosák, Hrdlička, Libiger et al. (2015) uvádějí, že heritabilita antisociálního chování se odhaduje kolem 50%. Etiologické faktory tak úzce souvisí s faktory rizikovými.

„Lidské individuální charakteristiky jsou však z tohoto hlediska mnohem méně prozkoumány než z hlediska vlivů prostředí (zejména vlivů rodiny a jiných skupin).“ (Matoušek, Matoušková, 2011 s. 21)

Z poradenského hlediska mají veškeré poruchy chování něco společného. Především jejich rozhodujícím etiologickým faktorem může být psychopatologie nebo nepříznivé výchovné působení, eventuálně ostatně obojí, takže v každém individuálním případě je nutno brát všechny tyto eventuality vážně v úvahu (Matějček, Z. 2011).

2.3 Diagnostická kritéria spojená s konkrétními projevy poruch chování

Nedílnou součástí vědní disciplíny speciální pedagogiky je speciálně pedagogická diagnostika. „*Obecným cílem speciálně pedagogické diagnostiky je co možná nejlépe a nejpečlivěji rozpoznat a charakterizovat konkrétní handicap, a to v oblasti fyzické, psychické a sociální.*“ (Fischer, et al. 2014 s. 33)

Vzhledem k tomu, že jsou příčiny vzniku znevýhodnění multifaktoriální, je také nezbytné konstatovat, že nedílnou složkou speciálně pedagogické diagnostiky je multidisciplinarita. Na diagnostice jedince se může podílet celá řada specialistů. Jedná se zvláště o specialisty jednotlivých dílčích disciplín speciální pedagogiky, dále pak o psychology, a jako neméně důležité či přímo nezbytné se jeví stanovisko lékařské. Multidisciplinární přístup tak zvyšuje efektivitu odborné intervence a pomoci danému jedinci (Fischer, et al. 2014).

Vágnerová (2005 s. 150) k poruchám chování uvádí: „*Základním diagnostickým znakem je odlišnost chování, které souvisí se sklonem k určitým emočním reakcím a převažujícímu ladění, nedostatečně rozvinutou schopností autoregulace a specifickým způsobem uvažování, resp. hodnocení různých situací.*“ Osobnostní vlastnosti, které jakým si způsobem, ať už přímo či nepřímo souvisejí se vznikem poruch chování, mohou být různé. Jejich kombinací se mohou formovat odlišné typy osobnosti, které podmiňují zcela odlišné adaptační problémy.

Při diagnostice poruch chování je zapotřebí postupovat obezřetně a důsledně diferencovat příčiny odlišující sociálně či psychicky podmíněné poruchy chování od specifických poruch chování, které mohou být zapříčiněny např. syndromem ADHD, nebo od přirozených výkyvů v chování příznačných pro některá vývojová období či případné výjimečné situace v životě člověka (např. období vzdoru, období puberty, adolescence apod.) (Pokorná, V. 2001).

V diagnostické činnosti se používá celá řada metod, jejichž smyslem je především odhalit příčiny obtíží, kvůli nimž se jedinec podrobuje diagnostikování (Průcha, J. 2009).

Diagnostický proces pochopitelně není ukončen pouhým jedním stanoviskem. Speciálně pedagogická diagnostika má dynamický, kontinuální charakter. Můžeme hovořit o třech elementárních fázích, ve kterých diagnostika probíhá:

- vstupní diagnostické vyšetření
- průběžné diagnostické šetření
- závěrečné diagnostické posouzení (Fischer, et al. 2014).

Cílem je zjištění typu a struktury poruchy, včetně komplikací či kombinací, čili jejího rozsahu, intenzity a trendu. Každá diagnóza by měla obsahovat i prognózu, a to společně se speciálně pedagogickým návrhem, doporučením a příslušným metodickým postupem, aby návaznost další péče byla co nejplynulejší (Klíma, P., Klíma, J. 1978).

Výsledkem speciálně pedagogické diagnostiky je tedy diagnóza. *„Diagnózu můžeme charakterizovat jako komplexní posouzení jedince pro proces speciálně pedagogické péče, a to z hlediska fyziologického, psychologického a sociálního.“* (Fischer, et al. 2014 s. 34)

Při posuzování, zda je u dítěte či dospívajícího přítomna porucha chování, se musí brát v úvahu zejména jeho vývojový stupeň. Příkladem můžeme uvést výbuchy zlosti, které jsou normální součástí vývoje tříletého dítěte. Jejich přítomnost by tedy neměla být důvodem pro diagnózu. Rovněž například porušování občanského soužití, jakož to protiprávního činu není v moci většiny malých dětí, a z tohoto důvodu není nutným diagnostickým kritériem pro tuto věkovou skupinu.

Mezi příklady chování, na nichž je diagnóza založena, se zahrnují: nadměrné rvačky nebo tyranizování slabších, závažné ničení majetku, krutost k jiným lidem nebo zvířatům, krádeže, zakládání ohně, opakované lhaní, chození za školu, útěky z domova, vzdorovité provokativní chování, trvalou silnou neposlušnost, mimořádně časté a intenzivní výbuchy zlosti. Každá z těchto popsaných kategorií, pokud je výrazná, dostačuje k potvrzení diagnózy. Ovšem ojedinělé disociální činy pro takovou diagnózu nestačí (Train, A. 2001).

Z výše uvedeného vyplývá, že odborná a přesná diagnostika poruch chování hraje velmi důležitou roli. Podle Ptáčka (2006 s. 7) se rozlišují *„čtyři základní projevy poruch chování:*

- *Agresivita nebo závažné náznaky ohrožení lidí nebo zvířat,*
- *Úmyslné poškozování věcí a majetku (např. vandalismus),*
- *Opakovaná porušení domácích nebo školních pravidel, právní delikty,*
- *Stálé lhaní, vyhýbání se důsledkům svého chování nebo snaha získat výhody či věci hmotného charakteru nepoctivou cestou.“*

Odborné publikace poukazují na to, že o poruchu chování se bude jednat výhradně v případech, kdy se vyskytnou současně alespoň tři z výše uvedených základních projevů. Základním vodítkem se v současnosti používají diagnostická kritéria podle MKN-10 (Ptáček, R. 2006).

Diagnóza poruchy chování zahrnuje:

- „F91.0 Porucha chování ve vztahu k rodině,
- F91.1 Nesocializovaná porucha chování,
- F91.2 Socializovaná porucha chování,
- F91.3 Porucha opozičního vzdoru,
- F91.8 Jiné poruchy chování,
- F91.9 Porucha chování nespecifikovaná.“

Train (2001 s. 188) dále uvádí, že: „Nedoporučuje se stanovit tuto diagnózu, pokud by shora uvedené chování netrvalo alespoň šest měsíců nebo déle.“

Porucha chování ve vztahu k rodině

Jedná se o problematické chování dítěte vyskytující se výhradně v rodině, případně je specificky zaměřeno proti některým členům rodiny. Tato porucha splňuje všechna obecná kritéria poruch chování. Týká se zejména dětí, které bývají doma agresivní, poškozují věci, kradou peníze nebo cenné předměty, zakládají požáry v bytech, chatách nebo jiných prostorách ve vlastnictví rodiny (Raboch, J., Zvolenský, P. et al. 2001).

Pro diagnózu této poruchy nepostačuje pouze výrazně narušený vztah mezi rodičem a dítětem. Zpravidla se takto narušené chování vyskytuje v souvislosti s konfliktem s některým z rodičů, a to často s rodičem nevlastním, zvláště pak když je v rodině krátce. Takové chování může být zapříčiněno některou krizovou rodinnou situací, příkladem mohou být emocionálně vypjaté okolnosti při rozvodu rodičů. Mimo rodinu se u takového dítěte žádné závažnější problémy v chování nevyskytují (Hosák, L., Hrdlička, M., Libiger, J. et al. 2015).

Porucha chování ve vztahu k rodině se vyznačuje dobrou prognózou. V rámci intervence je zapotřebí pracovat s celou rodinou, přičemž je vhodné využívat metody systematické rodinné terapie (Valenta, M. et al. 2014).

Nesocializovaná porucha chování

Charakteristickými bývají projevy agresivity, krutosti a surovosti. Narušené chování je projevem samotného jedince, nejedná se o aktivitu skupiny. Objevuje se závažné tyranizování slabších dětí, šikana, vydírání, loupežná přepadení, krutost k lidem i zvířatům, vážná ublížení na zdraví, používání nejrůznějších zbraní, nucení jiné osoby k sexuální aktivitě atd. U těchto jedinců dochází k výrazně špatným vztahům s vrstevníky, což se projevuje izolací, odmítáním

nebo neoblibou. Ve své věkové skupině nemívá takový agresor bližší kamarády, přičemž vztahy s dospělými postrádají důvěrnost, jsou mnohdy nepřátelské a vzdorovité. Postrádá schopnost empatie k jiným dětem, vrstevníkům a dalším lidem. Neprojevuje lítost ani pocity viny, častá je lhostejnost a necitelnost (Hosák, L., Hrdlička, M., Libiger, J. et al. 2015).

Elliott a Place (2002) zdůrazňují, že velmi agresivní a problémové děti mají mnohem menší schopnost rozpoznat a porozumět zásadám správného chování. Z těchto důvodů neumějí ani přiměřeně reagovat.

V případě agresivního dítěte je zapotřebí vyhledávat všechny faktory, které mohou být schopny nežádoucí projevy podmiňovat. Počátečním krokem je pozorování celého řetězce reakcí, jež se odvíjejí při agresivním chování, včetně situací, které mu předcházely (Zelinková, O. 1994).

Raboch, Zvolenský et al. (2001) dále ve své publikaci uvádějí, že nesocializovaná porucha má horší prognózu než socializované poruchy chování, jelikož je více vázána na patologickou osobnostní strukturu.

Dle Valenty (2014) je při diagnóze této poruchy chování povaha přestupku méně důležitá než kvalita vztahu. Intervence spočívá zejména v pokusu zprostředkovat jedinci zkušenost hlubokého lidského vztahu.

Socializovaná porucha chování

Na rozdíl od nesocializované poruchy chování má jedinec s touto poruchou vztahy s vrstevníky na zcela běžné úrovni, přičemž je schopen navazovat trvalá přátelství. Nejtypičtější bývá zapojení jedince do skupiny přibližně totožného věku. Delikventní činnosti páchá dítě samo, případně jsou páchány spolu s ostatními v partě.

Typickým znakem pro diagnostikování této poruchy je negativní vztah k autoritám, především pak ke škole. Běžně se objevuje záškoláctví, poškozování majetku, drobnější krádeže a vandalismus. K závažnějším projevům agrese zpravidla nedochází. Socializovaná porucha chování se projevuje v prostředí mimo domov a rodinu (Hosák, L., Hrdlička, M., Libiger, J. et al. 2015).

Prognóza u socializované poruchy chování je dobrá. Intervence pak často spočívá v tzv. „přemístění“ jedince do vhodnější vrstevnické skupiny (Valenta, et al. 2014).

Tato porucha vyžaduje splnění všech kritérií podle F91 a nikoliv jen opoziční, vzdorovitě nebo rozvratnické chování (MKN-10, 2018).

Porucha opozičního vzdoru

Porucha se diagnostikuje zejména u dětí do deseti let s typicky negativistickým, vzdorovitým, provokativním, nepřátelským a rušivým chováním, které se projevuje zjevně mimo rámec obvyklého chování dítěte stejného věku a sociokulturního zázemí. Současně se nevyskytují závažnější antisociální a agresivní jevy (Raboch, J., Zvolenský, P. et al. 2001).

V popředí tohoto typu poruchy bývá neposlušnost, nedodržování pravidel, odmítání plnění běžných povinností, vzpurnost vůči dospělým, nerespektování autorit, zvýšená dráždivost a provokace. V důsledku takového chování dochází mnohdy mezi dítětem a dospělým ke konfrontacím, jejímž následkem je zpětné posílení negativistických a opozičních projevů dítěte (Hosák, L., Hrdlička, M., Libiger, J. et al. 2015).

Opoziční chování bývá před pubertou obvyklejší u chlapců, ovšem později tento rozdíl mezi jednotlivými pohlavími mizí (Elliott, J., Place, M. 2002).

Podle MKN-10 (2018) si tato diagnóza vyžaduje, aby byla splněna všechna kritéria pro F91, přičemž ani velké darebáctví a zlobení samo o sobě pro diagnózu nedostačuje.

Vyšetřovací metody

Vyjma vlastního psychiatrického a psychologického vyšetření je podstatné získat informace z dalších zdrojů od osob, které jedince znají po delší dobu (rodiče, členové širší rodiny, učitelé, vrstevníci, kurátoři, sociální pracovníci atd.). Vyšetření a spolupráce s dětmi a adolescenty s poruchou chování je často problematické kvůli jejich negativnímu nastavení vůči autoritám (Hosák, L., Hrdlička, M., Libiger, J. et al. 2015).

Matějček (1991) z těchto důvodů při psychologickém vyšetření dětí s poruchami chování popisuje osvědčenou taktiku, jejímž cílem je na prvním místě odstranit, nebo přinejmenším alespoň podstatně ztlumit obranné postoje dítěte. V naprosté většině případů totiž dítě ví nebo tuší, z jakého důvodu je vyšetřováno. Nemá tedy příliš význam hrát si na schovávanou, dávat dítěti nejrůznější testy nebo mluvit o věcech s jeho případem nesouvisejících a následně na konec je překvapit cílenými otázkami. Daleko vhodnějším postupem je, když již na začátku dítěti dáme jasně najevo, že víme, proč tady je.

Hosák s Hrdličkou a Libigerem (2015 s. 372) uvádějí, že „*pro stanovení přesného typu poruchy chování je třeba dozvědět se co nejvíce o rodičovském výchovném stylu, vztahu dítěte k rodičům, nastavení vůči škole, vztahům s vrstevníky, zapojení do vrstevnické skupiny.*“

K výše uvedenému Matějček (2011) souhlasně dodává, že v diagnostickém šetření je zapotřebí si o dítěti opatřit co nejvíce nezávislého materiálu. Dále je vhodné obstarat si co nejvíce údajů od rodičů (důkladná anamnéza, dotazníky výchovných postojů, osobnostních rysů dítěte, rodinných vztahů apod.). Tyto informace lze následně uplatnit nejen v poradenské činnosti s nejbližšími vychovateli, ale zpravidla také v jednání se společenskými institucemi, které jsou na případu angažovány.

2.4 Prevence a nápravy poruch chování

Pojem prevence má svůj původ v latinském slově „*praevenire*“, což označuje „*předcházení*“. Potměšilová (2013 s. 111) definuje prevenci jako „*soubor opatření, jejichž cílem je předcházení nežádoucím jevům, z pohledu etopedie se pak jedná o předcházení sociálně patologickým jevům.*“

V případě poruch chování dospívajících je kladen důraz právě na prevenci nebo přinejmenším na včasné podchycení a následnou nápravu v brzkých fázích rozvoje. Jedná se o pedagogické, psychologické a sociální působení, které by co nejvíce eliminovalo vliv rizikových faktorů a podílelo se tak k pozitivnímu vývoji dětské osobnosti (Vágnerová, M. 2005).

Jak se častokrát říká, prevence není nikdy dostatek. Nejúčinnější je bezesporu předcházet vzniku poruch již v dětském věku, kdy si člověk vytváří, resp. aktualizuje vlastní hodnotový systém a automatické vzorce chování. Podpůrný a ochranný vliv má zejména fungující rodina. Jestliže ale rodina ve své výchovné roli selhává, může poskytovat preventivní funkci také škola, resp. další instituce a organizace, které se školami ve většině případů úzce spolupracují. Může se jednat například o:

- Pedagogicko-psychologické poradny,
- Střediska výchovné péče,
- Krizová a kontaktní centra (Slowík, J. 2007).

Fischer (2014) definuje tři fáze provádění prevence:

- **Primární prevenci** lze charakterizovat jako aktivity, které jsou zaměřené proti vzniku nežádoucího chování.
- **Sekundární prevence** se zabývá rizikovými jedinci a skupinami osob, u kterých je předpoklad nežádoucího jednání, a případného výskytu sociálně patologických jevů.
- **Terciální prevence** spočívá zejména v úsilí o zmírnění dopadu na osobu, v dosažení nápravy v nežádoucích způsobech chování, a v nasměrování chování do sociálně přijatelných struktur (Fischer, et al. 2014).

Miovský, et al. (2010) ve své publikaci blíže rozvádí primární prevenci do tří úrovní:

- **Všeobecná primární prevence** se zaměřuje na běžnou, obvyklou populaci dětí a dospívajících jedinců bez rozdělování na méně či více rizikové skupiny. Zohledňuje pouze její věkovou strukturu a případná specifika daná například sociálními nebo jinými faktory.
- **Selektivní primární prevence** je zaměřena na skupiny osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a rozvoj různých forem rizikového chování. Jedná se tedy o populaci, kde je výskyt většího ohrožení.
- **Indikovaná primární prevence** se zaměřuje na jedince, kteří jsou vystaveni působení výrazně rizikových faktorů, nebo případně na ty, u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování.

Vojtová (2008) dále dělí primární prevence na dva základní stupně:

- **První stupeň** se týká například zavedení školního řádu, vymezuje jasná pravidla chování. Usměrnjuje tak žáky v nastavených podmínkách a v očekávaném chování.
- **Druhý stupeň** primární prevence zahrnuje univerzální postup a nácvik chování při řešení nejrůznějších problémových situací, do kterých se žáci mohou dostat. Jedná se již o programy prevence problémového chování.

Sekundární prevence pak směřuje k aktivitám a opatřením, které jsou určeny jedincům nebo malým skupinám rizikových dětí. Tyto se již nezabývají předcházením poškození, ale snaží se odvrátit poškození, které již vzniklo při působení rizikových faktorů na daného jedince.

Hlavním úkolem etopedie ve fázi intervence je dle Vojtové (2008 s. 118):

- *„eliminovat, popř. odstranit, zdroje nežádoucích vlivů,*

- *probouzet zájem, pohotovost, usměrňovat aktivity,*
- *vytvářet důvěru, sebeúctu,*
- *posilovat pozitivní sociální vztahy jedince k sobě samému i k druhým,*
- *poznávat a vyhodnocovat chování jedince v přirozených i cíleně vytvořených situacích,*
- *motivovat dítě k jiným modelům chování,*
- *posilovat odolnost dítěte vůči negativním vlivům z okolí.“*

Náprava poruch chování v dětském věku úzce souvisí s jejich druhem a prognózou. Ptáček (2006 s. 17) uvádí, že „*pro dosažení alespoň základní efektivity musí být volen vždy komplexní, systematický a dlouhodobý přístup, ve kterém se angažuje podle možností nejširší sociální prostředí.*“ Dále je zapotřebí uvědomit si, že porucha samotná není ve většině případů záležitostí pouze samotného dítěte, ale i jeho rodičů. Komplexní náprava tak představuje práci jak se samotným jedincem, tak i s jeho rodiči. Řada autorů poukazuje dokonce na to, že behaviorální trénink a práce ve skupinách rodičů s dospívajícími dětmi s poruchami chování prezentuje naprosto základní a zřejmě i jeden z nejdůležitějších faktorů v komplexu celé nápravy.

Jednou z možností při poruchách chování podmíněných sociálními vlivy lze pozitivní korekci sociálních a výchovných podmínek či vhodných změn sociálního prostředí předejít nebo i zabránit. Mnoho problémů a patologických projevů v chování dospívajícího jedince je tak možné odstranit. Bohužel k účinnému řešení potíží dochází zpravidla až v pozdním stádiu, kdy má již dítě nebo dospívající zafixovanou celou řadu nezdravých stereotypů (Slowik, J. 2007).

Vágnerová (2005) například popisuje nápravnou pedagogickou práci s problémovými dětmi ve škole. Pedagogové by měli řešit veškeré problémy, se kterými se setkají, a to ihned jakmile se objeví. Měli by dětem jasně a srozumitelně ukázat, co je vhodné a co nikoliv. Současně s tím by se měli snažit podchytit a motivovat problémové děti, aby měly důvod ke změně svého chování.

Z výše uvedeného vyplývá, že komplexní náprava poruch chování probíhá pomocí rozličných postupů. Prevence tak spočívá v co nejranější a nejpřesnější diagnostice a následné nápravné péči (Balátová, K. 2014).

V souvislosti s interdisciplinárním komplexním nápravným plánem je tedy zapotřebí uvažovat zejména na úrovních:

- Pedagogicko-psychologických poradenství,
- Psychoterapie,
- Volnočasových aktivit,
- Edukativní pomoci,
- Medikace (Ptáček, R. 2006)

Závěrem Train (2001 s. 161) uvádí, že: *„Náprava je stejně složitá jako diagnóza a stanovení kombinace nejlepších technik nějaký čas potrvá. Problémy, které jednotlivé děti mají, jsou jedinečné, a i když odborník bude mít dobrý nápad, jak úspěchu dosáhnout, zaručit nemůže nic.“*

3 HODNOTY, HODNOTOVÁ ORIENTACE, HIERARCHIE HODNOT

3.1 Hodnoty a hodnotová orientace

Vágnerová (2010 s. 292) definuje hodnotu jako: „něco, co má pro daného jedince určitou cenu. Něco, kvůli čemu je ochoten vynaložit značné úsilí, aby toho dosáhl.“ Jedná se tedy o uspokojivý cíl takto motivovaného jednání ze strany jedince. Hodnoty jsou vytvářeny v průběhu celého života pod vlivem vnějších faktorů, zejména pak sociálních.

Balátová (2014) konstatuje, že lze hodnoty vnímat jako vlastnosti, které jedinec přisuzuje určitému objektu, události, situaci nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním svých potřeb a zájmů. K hlavním činitelům ovlivňující změny hodnot dospívajícího patří zejména skupinová příslušnost, vědomosti, informovanost a činitelé osobnosti.

S pojmem hodnoty se můžeme setkat ve vědách či disciplínách jako je např. sociologie, filozofie, psychologie, etika, estetika nebo ekonomie. Obecně lze říci, že se jimi rozumí takové vlastnosti jevů nebo objektů, kterým společnost přikládá vysoké ocenění. Hodnoty jsou jak sociálně, tak i historicky podmíněny, rozličné společnosti a kultury preferují nejruznější hodnoty (Gillernová, et al. 2000).

Gillernová (2000 s. 20) dále uvádí, že v obecném smyslu je např. v psychologii „hodnota považována za jeden z činitelů, který determinuje chování člověka, zejména ve vztahu ke společnosti. Z hlediska jedince je pak hodnota to, co je pro něho významné, co spojuje se smyslem svého života, co považuje pro sebe za důležité.“ Hodnota může mít formu materiální či nemateriální. Zaměření na hodnoty lze zařadit mezi motivy, z hlediska osobnosti tvoří klíčovou součást motivačních dispozic.

Cakirpaloglu (2009 s. 322) dodává, že: „hodnoty představují vytoužené, hlavně uvědomělé tendence konstituující bio-psycho-socio-duchovní podstatu lidského bytí.“

Z psychologického hlediska jsou hodnoty jistým zobecněním tzv. snahových tendencí člověka, které se opírají o jeho životní zkušenosti a ideje. Z toho vyplývá, že jsou zpravidla formovány každým jedincem z jeho subjektivního hlediska, což dokládá i jejich jedinečnost a vazba k sobě samému (Čačka, O. 2002).

Zášková s Mlčákem (2009) uvádějí, že v úvahách o hodnotách vychází např. A. Maslow ze své vlastní teorie potřeb. Tento chápe hodnoty jako instinktivní připravenost osoby pro rozvoj vlastního potenciálu v souladu s danou kulturou, kterou je osobnost obklopena. S tím je také

úzce spojena hodnotová orientace, jakožto významná osobnostní charakteristika, proměnlivá právě v závislosti na dané kultuře.

Hodnoty a hodnotová orientace představují síť ideálů, aktivit a zájmů, které jsou regulovány činnostmi a chováním lidí ve společnosti. Tím může být naplněn smysl lidského života daného jedince.

Hodnotová orientace tak představuje výsledek preferencí, významnosti a závažnosti každého jedince. Podle stupně významnosti pro daný subjekt se utváří tzv. hodnotová hierarchie, kdy jednotlivé hodnoty jsou mezi sebou vzájemně uspořádány, propojeny a seřazeny podle své váhy (Zášková, H., Mlčák, Z. 2009).

Z výše uvedeného vyplývá, že jsou hodnoty souvislé události, závislé na množství vnitřních podmínek, vnějších podnětových konfigurací a typech odpovědí, přičemž představují vztahy mezi hodnotící osobou a hodnoceným objektem (Cakirpaloglu, P. 2009).

Balátová (2014 s. 83) se ve své publikaci vyjadřuje i k možné patologii hodnot u dospívajících jedinců: „*V případě, že jsou sociální hodnoty daného jedince narušeny, pokládáme je za deviantní či atypické. Patologie hodnot je zdrojem vážných společenských i individuálních důsledků.*“ Problematické nebo až chorobné hodnoty mohou souviset s dysfunkcí procesu hodnocení nejen u jedinců s poruchami chování, ale i případně u celých sociálněpatologických skupin.

3.2 Klasifikace hodnot

Klasifikace hodnot je velmi náročná a problematická. V nejrůznějších odborných publikacích se můžeme setkat s nejrůznějším dělením. Dle Kučerové (1996) bychom mohli nejjednodušeji rozdělit hodnoty na pozitivní, jež vyvolávají kladné emocionální zážitky, anebo naopak negativní, které mají potenciál vyvolávat nepříjemné emocionální zážitky. Kučerová dále uvádí, že z různých hledisek může být dělení odlišné, dokonce i protichůdné. Jednoduše neexistuje bezrozporný soulad našich potřeb a hodnot, vznikajících v různých dimenzích našeho bytí (Kučerová, S. 1996).

Podle těchto dimenzí rozdělila Kučerová (1996) hodnoty člověka do následujících kategorií:

1. Přírodní

Přírodní hodnoty jsou roztrženy na vitální, životní a sociální. Mezi vitální a životní náleží hodnoty zdraví, tělesného blaha, zdatnosti a uspokojení smyslů. Vitální a životní hodnoty

pociťujeme nejintenzivněji, neboť život pro nás má nejvyšší hodnotu. Bez života bychom samozřejmě nemohli realizovat veškeré ostatní hodnoty. Tyto hodnoty jsou výsledkem tendence zachovat si, prosadit a rozvinout život. Sociální hodnoty vyplývají ze vztahu člověka k druhým lidem a k sobě samému. Jedinec má potřebu komunikovat s druhými lidmi, být jimi oceňován, uznáván, touží milovat, a taktéž být milován. Mezi nejvíce žádoucí sociální hodnoty je možno zařadit zejména mezilidské vztahy a city.

2. Civilizační

Civilizační hodnoty jsou podmínkou a výsledkem náležitého působení společenské organizace, a to od základních skupin, rodin a národů. Dále pak komunikací mezi těmito útvary (řeč, písmo a další nejrůznější prostředky pro šíření informací). Civilizační hodnoty oprostí jedince od závislosti na přírodě, tím jsou utvářeny materiální hodnoty.

3. Duchovní

Mezi duchovní hodnoty náleží potřeba hledat podstatu a smysl lidského života, dobro, pravdu, krásu, svobodnou a uvědomělou lidskost. Duchovní hodnoty se formují v oblastech či okruzích jako je morálka a mravnost, sebereflexe, náboženství, světový a životní názor. Patří sem tvořivé sebeuvědomění, snaha postihnout smysl věcí, intelektuální rozvoj, vzdělanost, tvořivá práce, plnost života, citové bohatství apod. (Kučerová, S. 1996).

Taktéž Smékal (2002) ve své publikaci uvažuje o hodnotách přinejmenším ve trojím nebo čtverém pohledu, kdy je dělí následovně:

- Hodnoty jakož to obecné cíle, o něž člověk usiluje, respektive jako smysl či cena, kterou určitý objekt či událost má pro osobnost: rodina, zdraví, štěstí, mír atd. V tomto smyslu hovoříme o cílových hodnotách.
- Hodnoty jako prostředky, jejichž využíváním dosahuje jedinec něčeho pro sebe významného (vzdělání, poctivé jednání, postavení v zaměstnání atd.) Tyto jsou charakterizovány jako instrumentální hodnoty.
- Hodnoty jako to, kvůli čemu stojí osobnosti za něco usilovat, čili snažit se o nějaký objekt nebo se mu naopak vyhýbat (slast z kouření nebo odmítání cigaret, krása nebo finanční hodnota obrazu, kniha jako zdroj zábavy či vzdělání apod.) Z tohoto pojetí hodnot-směrníků je možné ještě odvodit následující specifickou variantu.

- Hodnoty jako kritéria či měřítko, na jejichž základě ohodnocujeme, posuzujeme různé předměty a události našeho světa. Tímto pojetí hodnot představuje hodnotové zaměření v užším a specifickém smyslu tohoto slova (Smékal, V. 2002).

Dle Cakirpalogla je možno hodnoty a hodnocení uspořádat aplikováním obecných teoretických a metodologických kritérií.

„Teoretická kritéria vytvářejí nejpočetnější skupinu v psychologické klasifikaci hodnot, přičemž implikují tři dimenze formální klasifikace:

- *objektivnost – subjektivnost,*
- *specifičnost – obecnost,*
- *relativnost – universálnost.*“ (Cakirpaloglu, 2009 s. 287)

Vágnerová (2010 s. 294) člení lidské hodnoty například podle jejich obsahu na *„materiální a nemateriální, osobní a sociální, zahrnující jiné lidi, či nadosobní duchovní a morální hodnoty a ideály.*“ Taková klasifikace je ovšem pouze orientační, jelikož běžně dochází k přesahu z jedné oblasti do druhé.

Z výše uvedeného skutečně vyplývá, že klasifikace hodnot je velmi náročná a problematická, přičemž v nejrůznějších publikacích se můžeme setkat s různým dělením.

3.3 Postoje a přesvědčení v souvislosti s hodnotami

Hodnotové a charakterové vlastnosti dospívajícího jedince se stále více profilují a podobají dospělým osobám. Ve věku okolo deseti let dochází k významné hranici, kdy je již hodnotový systém jedince natolik formován, že umožňuje s přesností předvídat budoucí směr vývoje individuálních hodnot. Potřebou je zdůraznit význam kvality vztahů zejména uvnitř rodiny. Cakirpaloglu (2009 s. 376) dále uvádí, že: *„citově blízké a důvěrné vztahy v rodině usnadňují přenos rodinných a společensko-kulturních hodnot na mladší členy a také podporují stabilitu již vytvořených hodnot.*“

Vágnerová (2010) k výše uvedenému konstatuje, že každá rodina má jisté uznávané hodnoty, přičemž děti vyrůstající v takové rodině zaujímají k těmto hodnotám určitý postoj. Avšak zda budou dětmi chápány, je individuální a způsob pochopení může být různý. Někteří dospívající jedinci se s hodnotami svých rodičů ztotožní, jiní si ale mohou vytvořit opačný postoj a z původních hodnot se tak stávají antihodnoty. Jedná se o další významnou charakteristiku,

kteřou je možné předvídat, jak se bude příslušný jedinec v různých situacích chovat. Soustava hodnot a antihodnot tak představuje souhrn žádoucích a nežádoucích cílů, jež ovlivňují celkové směřování osobnosti.

V případě antihodnot se obvykle jedná zejména o projevy související s dospíváním, kdy adolescent se chce odpoutat a odlišit od všech autorit, samozřejmě pro něj včetně těch rodičovských, a tak proklamuje jiné hodnoty. Důvodů, které jej mohou vést k takovému posunu, může být samozřejmě více (Vágnerová, M. 2010).

Jakékoli použití hodnot různého druhu je rozhodováním širokospektrálního významu (Tondl, L. 1999).

Velmi významnou roli seřrávají vztahy mezi rodiči a dětmi, dále pak na jejich osobnosti, na míře autentičnosti a konzistentnosti rodičovského hodnotového systému.

V případech, kdy je u dospívajícího jedince jeho hodnotový systém zásadně odlišný a z něj důvodně vyplývající styl života, který může představovat specifickou zkušenost, ztěžuje dítěti adaptaci na školu a její požadavky, včetně jeho soužití se spolužáky (Vágnerová, M. 2005).

„Předpokladem stability té které hodnoty a směru jejího budoucího vývoje je období obecného vývoje jedince, zejména socializace jeho osobnosti.“ (Cakirpaloglu, 2009 s. 308)

V psychologii osobnosti se setkáváme s pravděpodobně nejznámějším hodnotovým systémem rozvrženým E. Sprangerem. Tento předpokládá šest typů poznání světa, tvořící základní „životní formy“, jež představují ve Sprangerově pojetí jisté duchovní principy, které u lidí předurčují jejich přístup ke světu (Smékal, V. 2002).

Spranger ve svém spise zobrazuje šest typů lidí podle preferování některého z těchto principů:

1. **Teoretický člověk** aspiruje o poznání pravdy, což je pro něj vedoucí hodnotou. Dále pak poznání podstaty světa, zákonitostí a vztahů mezi lidmi. Podstatou je, že se nemusí jednat pouze o vědce, ale takovým teoretickým typem může být i dělník, lékař, opravář, účetní a další profese, pro které je nejdůležitější orientací ve světě poznání toho, co se děje, jak se to vlastně děje a proč se to tak děje.

2. **Estetický člověk** vyhledává ve světě zážitky, estetické dojmy nebo příležitosti (a to nejen k estetickému) sebevyjádření. Všechno okolo sebe vnímá jako harmonické nebo disharmonické. Žije ve světě, barev, zvuků, forem, rytmů, přičemž nemusí být vůbec umělcem, ale estétem.

3. **Ekonomického člověka** charakterizoval Spranger jako osobnost, která hledá užitek a zisk. Podle něj se jedná o egocentrickou osobnost, myslící jen na vlastní blaho. Hodnotu má pro tento typ ekonomického člověka pouze to, co je prospěšné jemu samému, případně jeho rodině.

4. **Sociální člověk** je opakem předešlého. Hledá sebe v druhém, žije pro druhého, usiluje o všeobjímající lásku a lásku k lidstvu. Sociální typ osobnosti je popsán ze strany Sprangera rozporuplně. Na jedné straně zdůrazňuje jeho patriarchálnost, ale na druhé straně zdůrazňuje, že jen prostřednictvím lásky k bližnímu svému může člověk stvrdit svoji lidskost.

5. **Mocenský typ osobnosti** je podle Sprangera člověk, který usiluje o moc spočívající v podřízení se vyšším principům, v jednání v duchu vyšších zásad. Moc definuje výhradně v psychologické rovině, jako činnost determinující jednání a motivy druhých lidí. Moci je možno dosahovat cestou fyzického nátlaku, právních norem nebo čistě v duchovním smyslu.

6. **Náboženského člověka** vylíčil Spranger jako osobnost usilující o hledání smyslu života. Jedná se spíše o tzv. implicitní náboženskou orientaci, která nemusí být ve všech případech vázána na respektování doktríny (Smékal, V. 2002).

Vágnerová (2010 s. 296) ve své publikaci popisuje pro ilustraci významu hodnot, jejich vlivu na lidské chování a způsob jeho chápání, příkladem ze starého Egypta: „*Když se faraónův písař zeptal tří dělníků na stavbě pyramidy, co dělají, odpověděl mu jeden, že tesá kámen, druhý mu řekl, že živí rodinu, a třetí se vyjádřil, že staví chrám.*“ Všichni tři dělníci odpověděli pravdivě a s ohledem na danou situaci i adekvátně. Z jejich odpovědí je ovšem patrné, že pro každého měla jeho činnost jiný význam a smysl. Stejným způsobem je možné posuzovat i cokoli jiného.

3.4 Hierarchická koncepce hodnot

Uspořádání hodnot podle jejich významnosti si vytváří každý jedinec, skupina nebo společnost. Hierarchické uspořádání hodnot vychází z hodnotové orientace každého jedince, který tyto své priority uspořádává podle subjektivně přisuzované důležitosti (Gillernová, et al. 2000).

Balátová (2014) dále uvádí, že hierarchie hodnot se vytváří již od počátku primární socializace dítěte, přičemž se odvíjí zejména od hodnot sociálního prostředí, s nímž se dítě ve svém okolí setkává.

Výběr hodnot, včetně jejich významu se mohou ve vztahu ke společnosti a skupině odlišovat, dokonce mohou být až v rozporu s nimi. Hodnotová orientace je poměrně stálá, přičemž určuje základní motivační zaměření osobnosti. Projevuje se v ideálech, zájmech, přesvědčeních atd. (Gillernová, et al. 2000).

I přes výše uvedenou skutečnost, že hodnotová orientace je poměrně stálá, mohou v životě člověka nastat jisté výjimky. „*Hodnotová hierarchie se může v průběhu života měnit. Ke změně preference některých hodnot dochází v závislosti na vývojově podmíněných proměných osobnosti. Jejich význam není po celý život stejný.*“ Jedná se zejména o případy, kdy dojde v životě člověka k zásadní a osobně významné události, přičemž následkem takové situace může dojít i ke změnám hodnotového systému. (Vágnerová, 2010 s. 293)

Taktéž Čačka (2002) ve své publikaci uvádí, že v průběhu života každého jedince dochází zákonitě, v závislosti na vnitřních i vnějších biologických a sociálních změnách, k nevyhnutelné opakující se restrukturaaci hodnotového vědomí. Hodnotové vědomí pak představuje relativně stabilní, soudržní, více či méně osobitou psychickou formaci každé osobnosti, zabezpečující ji po určitou dobu jednotný hodnotící a výběrový přístup k realitě.

Smékal (2002 s. 258) ve své publikaci předkládá následující seznam vybraných hodnot, o které lidé usilují ve svém životě.

- *„dobro nejbližších*
- *zralá láska*
- *krása*
- *úcta k sobě (sebeúcta)*
- *vnitřní harmonie*
- *pocit naplnění, uskutečnění*
- *spravedlnost*
- *mistrovství, dokonalost*
- *opravdové přátelství*
- *tvořivost*
- *moudrost*
- *demokracie*

- *společenské uznání*
- *moc*
- *život plný zážitků*
- *dobro lidstva*
- *naprostá nezávislost*
- *život bez starostí*
- *majetek (dům, auto apod.)*
- *tolerance*
- *společenství*
- *všestranný rozvoj osobnosti“*

Žebříček hodnot odpovídá hierarchii potřeb. Potřeby motivují činnosti zaměřené na získání toho, co má pro konkrétního jedince určitou cenu. Hodnoty úzce souvisejí i s postoji, lze je tedy chápat jako zobecnění jejich různorodých dílčích variant (Vágnerová, M. 2010).

4 JEDINCI V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

4.1 Osobnost

Kdybychom hledali význam slova osobnost, ať už v současných výkladových slovnících světových jazyků nebo i jazyka českého, nedostaneme zcela uspokojivou odpověď. Slovník spisovné češtiny uvádí, že se jedná o:

1. *„souhrn vyznačených vlastností určitého jedince: kouzlo jeho osobnosti.*
2. *výrazný jedinec jako jejich nositel, individualita: umí zapůsobit, je to osobnost.*
3. *osoba s významnou společenskou funkcí, postavením apod.“* (Smékal, 2002 s. 15)

V psychologickém pojetí osobností obvykle rozumíme určitou integrovanost psychických stavů, procesů a vlastností jedince, eventuálně osobnost jako integrující jádro člověka, které se projevuje ve specifické stabilitě jeho prožívání, chování a činnostech (Šimíčková - Čížková, J. 2004).

Vágnerová (2010 s. 13) definuje osobnost zjednodušeně jako: *„komplexní a relativně stabilní systém, který funguje jako celek, skládá se ze vzájemných propojených somatických a psychických vlastností a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, resp. v interakci s nimi.“*

Všechny tyto komplexní části spolu navzájem souvisejí, navzájem se prosazují, podmiňují a uplatňují v aktech vědomí i jednání v řetězcích jednotek (Smékal, V. 2002).

Jedná se tedy o velmi složitý soubor vlastností, částí a aspektů. V případech, kdy hovoříme o osobnosti, zdůrazňujeme tím zejména člověka jako celek, v protikladu k jednotlivým procesům, aspektům a vlastnostem (Čáp, J. 1980).

Vývoj osobnosti je úzce spjatý s procesem zrání a učení, přičemž významnou úlohu zde sehrává i vliv sociálních zkušeností, které vedou k fixaci jistých vlastností nebo k jejich změnám. Osobnost adolescenta v tomto věku sice dozrává, avšak její vývoj ani zdaleka nekončí (Daniel, J. 2003).

Při teoriích osobnosti se setkáváme také s pojmy, jako je temperament a charakter. Pokud hovoříme o charakteru, jedná se zejména o společenské a etické posuzování formátu osobnosti. V případě, kdy hovoříme o temperamentu, jde spíše o biologické dispozice organismu, které jsou určované základním schématem dědičných vlastností (Nociar, A. 2007).

Pokud bychom hovořili o charakteristikách osobnosti, byly by tyto představované schopnostmi, postoji, rysy, zájmy, hodnotami, způsoby chování apod. Čačka (2002 s. 15) dále uvádí, že: „*mnohé charakteristiky jednotlivých lidí se mohou mezi sebou lišit jen kvantitativní mírou, anebo pozicí na škále protikladných kvalit určité osobnostní dimenze.*“

Dále se k osobnosti jedince bezesporu úzce váže temperament, jenž označuje soubor vlastností vztahující se pro danou osobu. Typologie čtyř temperamentů připisovaných starořeckému lékaři Hippokratovi, spočívá v rozdělení jedinců podle jejich sklonu k převládajícím náladám (Helus, Z. 1995).

Košč (2006) ve své publikaci rozlišuje dle Hippokrata tyto typy temperamentu:

- sangvinik - vyznačuje se živostí, veselou, optimistickou náladou. Bývá společenský a dobromyslný. Střídají se u něj nehluboká citová vzplanutí a v případech, kdy se pro něco nadchne, jeho nadšení rychle opadá.
- flegmatik - projevuje se pokojnou povahou, pomalým nástupem s málo výrazným projevem citových reakcí. Nepodléhá náladám, bývá spolehlivý, zachovává si odstup, přičemž se snaží reagovat racionálně i v emocionálně vypjatých situacích.
- choleric - vyznačuje se výbušnou povahou, která u něj vzniká náhle a těžce se ovládá. Je nepřizpůsobivý a netolerantní, na odpor či vzniklé situace silně emocionálně reaguje.
- melancholik - je spíše uzavřený, nesmělý, převládá u něj smutná nálada, někdy až přecitlivělý a hůře se přizpůsobující. City u něj vznikají pomaleji, ale o to jsou trvalejší.

Problematika temperamentu osobnosti byla zkoumána celou řadou dalších vědců. Příkladem můžeme uvést A. Thomase, S. Chesse a A. G. Bircha, kteří konstatovali a charakterizovali tři základní temperamentové typy dítěte následovně:

Typ snadno vychovatelného dítěte: jedná se o dítě, které rychle přivyká novým situacím, poměrně pohotově se přizpůsobuje, zajímá se o nové věci, inklinuje k dobré náladě, je pozitivně emočně naladěno.

Typ obtížně vychovatelného dítěte: u těchto jedinců se setkáváme s nepravidelným rytmem fyziologických funkcí, je spíše citově záporně laděno, těžko se přizpůsobuje změnám, vyhýbá se novým podnětům, vyznačuje se vysokou intenzitou reakcí na zevní podněty.

Typ pomalého dítěte: tento typ dítěte se vyznačuje nízkou úrovní celkové aktivity, je spíše apatické, pomalu se přizpůsobuje novým podnětům, citové ladění je mírně mrzuté (Helus, Z. 1995).

K poruchám chování, kterými se mimo jiné zabýváme v této práci, se úzce váží i samotné poruchy osobnosti. Tyto jsou právě prezentovány zejména extrémně vystupňovanými povahovými a charakterovými rysy, vedoucí k poruchám sociální adaptace. Poruchy osobnosti se v běžné populaci vyskytují poměrně často. Výzkumem bylo zjištěno, že se udávaný výskyt pohybuje přibližně okolo 10 %.

Svoboda, Češková a Kučerová (2006 s. 255) dále uvádějí, že: *„Maladaptivní postoje a chování se projevují v široké oblasti osobních a sociálních situací, vedou k pocitům osobní nepohody a mají negativní vliv na pracovní a společenské fungování (trpí okolí nebo postižený).“*

I přes to, že se jedná o stálou povahovou odchylku od normy, podléhá porucha osobnosti jisté dynamice. Samotné počátky je možné vystopovat již v dětství, přičemž některé projevy se se stárnutím zmírňují - disociální projevy, agresivita, některé se naopak zvyrazňují - deprese, paranoidita, dekompenzace (Svoboda, M., Češková, E., Kučerová, H. 2006).

Taktéž Juklová a Skorunková (2009 s. 47) popisují, že *„jsou některé příznaky zřetelné již v dětství, porucha osobnosti se ovšem diagnostikuje až od adolescence.“*

Dle současného názoru sehrávají svou roli při rozvoji specifických poruch osobnosti zejména vlivy dědičné, k nimž se přidávají vlivy výchovné. Jedná se zřejmě o kombinaci působení temperamentu, čili genetických a dalších biologických faktorů a také charakteru, tedy vývojových a environmentálních faktorů (Svoboda, M., Češková, E., Kučerová, H. 2006).

4.2 Pubescence

„Puberta, též pubescence, je období zasahující starší školní věk. Obvykle se uvádí, že po raném dětství jde o nejbouřlivější období ve vývoji jedince, které přináší komplexní proměnu do jeho života, modifikuje všechny složky jeho osobnosti.“ (Gillernová, et al. 2000 s. 15)

Šimíčková - Čížková (2005) ve své publikaci uvádí, že je období dospívání v odborných literaturách rozdílně děleno. Můžeme se setkat s členěním na fáze puberty a adolescence nebo na dělení do tzv. dvou period, kterou se rozumí časná a pozdní adolescence, případně se

můžeme setkat s členěním diferencovanějším, které tuto důležitou vývojovou etapu rozděluje na prepubertu, pubertu a adolescenci.

Období prepuberty nastupuje u děvčat přibližně okolo desátého roku, přičemž u chlapců v jedenácti letech. Období vlastní puberty pak začíná u dívek ve dvanácti a půl letech a u chlapců ve třinácti letech. Pokud budeme obecně charakterizovat nastupující změny u jednotlivých pohlaví, je zřejmé, že období prepuberty a puberty u dívek je relativně kratší a uzavřenější. V případě chlapců je tento vývojový proces dlouhodobější a difúznější. Z tohoto důvodu můžeme u chlapců předpokládat zpravidla i větší výchovné problémy, a to jak ve škole, tak i v rodině (Šimíčková – Čížková, et al. 2005).

Labáth (2001 s. 18) uvádí k období pubescence, že: „*V současnosti není žádnou mimořádnou skutečností ani posun započetí pubescentních změn do devátého roku.*“

Puberta je biologickým motorem každého dospívajícího jedince. Jedná se o proces pohlavního dospívání, které je podmíněno zejména vzrůstající hladinou hormonů. U žen se jedná o estrogen a progesteron, u mužů pak o testosteron. Konkrétním znakem počátku puberty je u dívek jejich první menstruace, zvaná menarche. Proces vývoje u dívek je během puberty postupný, přičemž její první menstruace je pouze jednou z událostí ze sledu hormonálních a psychických změn, které následují. U chlapců je puberta v rámci hormonálních změn spojena s růstem penisu a varlat, což je dále provázáno růstem ochlupení a vousů. Dalšími typickými znaky jsou nárůst svalové hmoty, rozšíření ramen a změna hlasu. Podobně jako je u dívek počátkem dospívání první menstruace, je u chlapců začátek puberty doprovázen první ejakulací (Kassin, S. 2007).

Skorunková (2013 s. 107) dále uvádí, že „*v pubescenci vzrůstá význam zevnějšku. Dospívající zaměřují pozornost na vlastní vzhled, o němž často pochybují, přejí si vypadat jinak, lépe, záleží jim na tělesné atraktivitě.*“

Někteří autoři charakterizují tyto nastávající změny jako věk druhé strukturální přeměny, při které dochází nejen ke změnám v proporcích těla, ale i ke změnám ve struktuře psychiky každého jedince.

„*Na toto období je tradičně pohlíženo jako na léta „bouří a stresů”, které provází přechod mezi dětstvím a dospělostí.*“ (Šimíčková – Čížková, et al. 2005 s. 101)

Jedná se o proměny hormonálních funkcí projevujících se změnami prožívání se zvýšenou kolísavostí emočního ladění. Takové změny emočního prožívání se na venek mohou projevovat větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Nízká frustrační tolerance,

přecitlivělost a proměnlivost nálad následně přispívá ke konfliktům v mezilidských vztazích (Skorunková, R. 2013).

Ve společnosti panuje obecný názor, že je puberta považována za období krizí a vzpurnosti, přičemž s sebou musí přinášet i konflikty s dospělými. Provedené výzkumy však potvrzují, že problematické chování dospívajících jedinců může proběhnout bez větších chaosů či problémů, jestliže dosavadní výchova nezaznamenala vážnější konflikty. Na takovém průběhu se podílí zejména vstřícný a akceptující přístup rodičů, bez jakýchkoli známek ponižování. I přes to, že si pubescent prochází nejrůznějšími výkyvy nálad nebo emoční nestabilitou, záleží na tom, jakým způsobem na jeho chování reagují dospělí. Naopak u dospívajících dětí, u kterých docházelo ze strany jejich rodičů k častému trestání, autoritářskému chování, neakceptování jejich názorů nebo znevažování jejich individuality, převažovalo negativní až agresivní chování se značnými výkyvy nálad (Šimíčková – Čížková, et al. 2005).

Poradenská a terapeutická zkušenost vycházející z práce s pubescentními jedinci, u kterých se projevují poruchy chování, jednoznačně vypovídá o tom, že čím je člověk nejistější, čím větší vnitřní napětí prožívá, případně je nespokojený sám se sebou, tím je agresivnější, bezohlednější, cyničtější. Zpravidla ve snaze kompenzovat svoje slabiny, dokazuje zejména sám sobě svoji sílu a jistotu v konfrontaci se svým sociálním prostředím (Labáth, et al. 2001).

4.3 Období adolescence

Druhou fází adolescence bychom mohli zahrnout mezi dalších pět let života jedince. Individuálně se začíná mezi patnáctým až šestnáctým rokem a končí taktéž individuálně mezi dvacátým až dvaadvacátým rokem života (Turček, K. 2000).

Vstup do této fáze je biologicky vymezen pohlavním dozráváním. V tomto období obvykle dochází k prvnímu pohlavnímu styku. Důležitým sociálním mezníkem dospívajícího mladistvého je ukončení profesní přípravy, s možností následného zařazením do zaměstnání, případně volbou dalšího studia (Vágnerová, M. 2012).

Šimíčková - Čížková (2005 s. 111) uvádí, že hlavní vývojový úkol adolescenta je „*vytvořit si pocit vlastní identity, přijmout normy společnosti, vytvořit si vědomí vlastní hodnoty, přijmout za své morální principy dané společností, postupně se stát nezávislými na rodičovské autoritě a vytvářet heterosexuální vztahy.*“

Je zapotřebí zdůraznit, že se nejedná pouze o sociální situace, jež ovlivňují pocit identity, ale že zde participují i vrozené vzorce chování, nesoucí název genotyp. Genotyp a prostředí jednoznačně spolupůsobí při vytváření identity od samého počátku. Z tohoto důvodu mohou na stejné prostředí nebo situace jedinci rozdílně reagovat, různě je prožívat, případně odlišně interpretovat. „*I sourozenci vyrůstající ve velmi podobném prostředí mohou psychologicky reagovat velmi rozdílně. O těchto rozdílných reakcích a interpretací rozhoduje genotyp dítěte, jeho zděděná míra extroverze či introverze, jeho citlivost vůči podnětům, míra úzkosti apod.*“ (Šimíčková - Čížková, et al. 2005 s. 112)

Vytváření pocitu identity u dospívajícího jedince je spojováno zejména s otázkami: „Kdo jsem, jak mě druzí hodnotí, kam směřuji, co umím, jaké role zastávám.“

Smyslem pozdní adolescence je poskytnutí dostatečného času a možností každému jedinci, aby mohl porozumět sám sobě, zvolit si čeho chce v budoucím životě dosáhnout a získal prostor k osamocení se ve všech oblastech, ve kterých to soudobá společnost vyžaduje. Vágnerová (2012 s. 325) právě zde zdůrazňuje, že: „*v tom bývá jeden ze zdrojů napětí, protože tempo biologického, psychického a sociálního vývoje bývá rozdílné a dospělost není v současnosti přesněji definována.*“ Mezi příklady takové nesourodosti můžeme uvést např. skupinu vysokoškoláků nebo skupinu dospívajících jedinců, kteří své vzdělávání řádně završili a nastupují do pracovního procesu. Vzhledem k ekonomické závislosti, dané prodloužením období studia, nejsou tito dospívající jedinci považováni dospělými za zcela rovnocenné, a to i přes to, že podle současného trestního zákoníku dosahuje adolescent v osmnácti letech plnoletosti. Role vysokoškoláka tak nemá jednoznačně status dospělého.

Průřezem celého období dospívání je vlastně takovým střetem vnějších tlaků emancipovat se od rodiny a pokračující závislosti na rodičích. Tyto motivy vyvolávají rozpory a nerozhodné chování adolescenta. Pokouší se být dospělým, je silný, veliký, má mnoho dovedností dospělých, ale aby dosáhnul skutečného statusu dospělého jedince, musí si osvojit jeho psychologické charakteristiky. Nejdůležitějšími z těchto charakteristik jsou nezávislost a autonomie (Šimíčková – Čížková, et al. 2005).

Z hlediska emocionálního vývoje se jedná o poměrně dlouhé období, přičemž v jednotlivých etapách jsou emocionální projevy odlišné (Macek, P. 2003).

Helus (1995 s. 103) uvádí, že v období adolescence „*prudce narůstá socializační význam spontánních vztahů a pospolitostí mezi vrstevníky, tedy vztahů a pospolitostí vznikajících a rozvíjejících se víceméně živelně, bez jakéhokoliv zásahu dospělých.*“

Mezi dospívajícími sehrává velkou roli jejich zevnějšek, který je stejně důležitý jako v období pubescence. U chlapců převládá zájem o to, zda mají dostatečně široká ramena a velké, silné svaly. Pro dívky je důležité, aby byly štíhlé a krásné. Fyzická atraktivita je důležitá pro sebevědomí adolescenta, a taktéž může být vysokým předpokladem k dosažení dobré sociální pozice (Skorunková, R. 2013).

Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi citlivé období každého jedince, zdůrazňuje ve své publikaci Macek (2003) i možnosti rozvoje tzv. rizikového a problémového chování. To může být v zásadě dvojího typu. Jednak se může týkat poškozování zdraví, nebo ve druhém případě je rizikové a problémové chování adolescentů spjato s ohrožením společnosti.

Taktéž Helus (2005) dále uvádí z dostupných statistických údajů, ze kterých shodně vyplývá, že ve věku mezi 16-22 let vrcholí nebezpečí možnosti propadnutí mladých lidí k závislosti na kouření, alkoholu či užívání jiných omamných a psychotropních látek.

Závěrem bychom mohli k tomuto období dodat, že: *„dospívání představuje specifickou životní etapu, která má svoje typické znaky v rámci životního cyklu a svůj objektivní a subjektivní význam. Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity.“* (Vágnerová, 2012 s. 321)

4.4 Rodina a její význam v období dospívání jedince

Gillernová (2000 s. 61) definuje rodinu jako: *„malou sociální skupinu, první sociální skupinu, ve které dítě žije a získává zkušenosti lidského soužití, pomoci, ale i konfliktů a jejich zvládnání, kladení společenských požadavků a norem a kontroly jejich plnění.“*

Matoušek (2014 s. 18) k rodině dále uvádí, že: *„je nejvhodnějším prostředím pro výchovu dětí. Žádný jiný typ výchovné instituce nedokáže rodinu nahradit v míře angažovanosti na osudu dítěte.“*

Rodina přináší dítěti od počátku života nejmocnější podněty pro rozvoj poznání, osvojování povinností i návyků. Po celý dětský věk tak zůstává nejvýznamnější školou života každého jedince (Čačka, O. 1997).

Jedná se o sociální prostor, který po celý průběh života dítěte zásadně ovlivňuje jeho socializaci (Řezáč, J. 1998).

Význam pro socializaci jak pro dítě, tak i pro dospívajícího je bezesporu klíčový, svým způsobem ojedinělý a prakticky nezastupitelný. Je to dáno zejména tím, že dítě zde nachází uspokojení potřeb, které jsou pro průběh jeho dalšího sociálního začleňování rozhodující (Helus, Z. 1995).

Čačka (1997 s. 110) popisuje ve své publikaci, že: „*Všechny duševní funkce dítěte jsou nepochybně významně ovlivňovány celkovou atmosférou rodiny i specifícností dílčích kontaktů s rodiči, sourozenci i prarodiči. Soužitím s členy své rodiny získává dítě základní povahové vlastnosti, a to méně i více žádoucí.*“ Jednou ze základních funkcí rodiny, by mělo být poskytnutí bezpečí a citové opory všem jejím členům.

Toto samozřejmě nejvíce v době dospívání dětí, a to vše i přes postupné proměny vzájemných vztahů mezi jejími členy. V takovém období je pro rodinu důležité zvládnout významný vývojový úkol, změnit své vnitřní struktury, především pozice a vztahy příslušníků různých generací, a vytvořit tak novou rovnováhu. Adolescentní proces emancipace, jež je spojený se změnou vztahů k dospělým, se projevuje zejména v rodině (Vágnerová, M. 2005).

Vágnerová (2005 s. 347) dále uvádí, že je „*rodina stále důležitým sociálním zázemím, i když se od ní pubescenti začínají odpoutávat a osamostatňovat. Rodič je partnerem, vůči němuž se dospívající vymezuje, rodičovská autorita prochází kvalitativní proměnou, dochází k redukci její formálně dané nadřazenosti.*“

Z výše uvedeného můžeme zpozorovat, že dospívání dětí, je jak pro rodinu tak i samotné dítě významným stádiem životního cyklu. U dětí se objevuje abstraktní myšlení, permanentní diskuze se sebou samým, případně svým okolím, výrazným pocitům nejistoty, dochází ke zpochybňování norem a pravidel dospělých a pohotovosti ke konfliktům jako nástroji ochrany křehkého ega dospívajícího. Tato změna může samozřejmě zaskočit nepřípravené rodiče, kteří nejsou schopni akceptovat změny chování dospívajícího jako normativní funkci vývojového stádia mladého člověka. Těmito změnami v chování dítěte se rodiče cítí být ohroženi, znejistění, případně iritovaní. Gabura (2012 s. 22) dále k této problematice uvádí: „*rodiče často nejsou ochotni přijmout, že adolescent přestává být součástí dětského subsystému, ale současně není ještě součástí ani systému dospělých.*“

Jedná se o období, které je pro rodiče i adolescenta velmi náročné. Od rodičů je z jeho strany vyžadováno hodně velkomyslnosti, pochopení, tolerance, akceptování a zralosti. Již Erikson (1979) opisoval toto stádium jako stádium generativity (plodnosti), které si žádá od rodičů ulehčení procesu dozrávání svých dětí s minimalizací přímých konfrontací (Čačka, O. 1997).

Vzhledem k tomu, že se ale v tomto období adolescent často cítí nepochopený a má pocit, že se dostává mimo rodinu, následují z jeho strany laterální pohyby směrem ven z rodiny. I přes to, že je ještě stále součástí rodinné organizace, nachází si i postupně významný prostor mimo rodinnou linii. Tím se cítí být svobodnější a do značné míry nezávislejší (Gabur, J. 2012).

Taktéž Vágnerová popisuje, že přerušování či odpoutávání vazeb na rodinu je jedním dílčím úkolem dospívání. Osamostatňování od rodiny je bezesporu spojené také s proměnou citové vazby k rodičům. Nevyzrálá závislost je postupně nahrazena zralejším a vyrovnanějším citovým vztahem. Z toho vyplývá, že v době dospívání dochází ke zdánlivému konfliktu potřeb obou stran. Rodiče by si rádi udrželi svou autoritu i citovou vazbu s dítětem, přičemž ale nejsou vždy schopni či ochotni přijmout jeho proměnu. Dospívající se potřebují odpoutat z infantilní závislosti, zároveň ale považují rodinné zázemí za samozřejmost, která by je v jejich osamostatňování neměla žádným způsobem omezovat. Potřeba jejich citové jistoty nabývá na důležitosti jen v situacích nějakého osobního ohrožení (Vágnerová, M. 2005).

V období osamostatňování nabývají na významu tzv. vrstevnické vztahy. Tyto se utvářejí od raného dětství, ale zásadní význam mají zejména v období puberty a adolescence. Dospívající se odvracejí od rodiny a přiklání se k vrstevníkům, kamarádům a přátelům. Adolescentní vrstevníky velmi často spojuje období vzdoru v rámci dospívání, kdy testují, kolik toho jsou rodiče ochotni unést a tolerovat, nedokáží s nimi již zcela vycházet ani se jim svěřovat. Ačkoli jsou mladí lidé v období adolescence značně orientováni na vrstevníky, neznamená to v žádném případě, že jsou vždy zcela odcizeni rodině. Většina dospívajících má stále citové pouto a respekt ke své rodině, a doufá, že jsou na ně rodiče alespoň vskrytu pyšní. Taktéž si uvědomují, že pro ně rodiče mnohé obětují (Jedlička, et al. 2015).

Závěrem lze říci, že dospívání je vývojovým obdobím, které má z biodromálního hlediska pro člověka často rozhodující význam. Toto období není pouze přípravou na dospělost, ale je samotným životním obdobím, které má u každého jedince svůj konkrétní obsah, přičemž by ho měl člověk umět hodnotně prožít, ne ho jen tzv. „přečkat“. Vztah dospělé společnosti k dospívajícímu je podstatný a měl by pomoci dospívajícím pozitivně zpracovat jejich vnitřní rozpory, poskytnout jim vzory emocionálně zralých osobností, vytvořit nejlépe vyhovující podmínky pro kultivované a zdravé dospívání svých dětí (Labáth, et al. 2001).

Proto je ideální být dostatečně empatický, se snahou o porozumění a respekt k možným odlišným životním hodnotám každého dospívajícího jedince (Čačka, O. 1997).

5 VÝZKUMNÝ PROJEKT

5.1 Cíl a metodologie výzkumného šetření

Metodologie výzkumného šetření

Před samotným výběrem výzkumné metody byla provedena rešerše odborné literatury s jejím následným studiem. Po důkladném prostudování a zhodnocení dostupných literárních zdrojů, byla zvolena jako nejvhodnější pro účely tohoto výzkumu metodika kvantitativního výzkumu. K tomuto byl použit Rokeachův test hierarchie hodnot v české verzi podle Bakaláře z roku 1987 obsahující celkem 36 hodnot, rozdělených do dvou souborů po 18 položkách. První část dotazníku tvoří tzv. hodnoty instrumentální, které představují žádaný způsob chování.

Mezi instrumentální hodnoty se řadí:

- ctižádostivý (usilující o úspěch, velmi pilný),
- velkorysý (tolerantní, osvobozen od předsudků),
- schopný (zdatný, výkonný, způsobilý),
- veselý (radostný, bezstarostný),
- čistotný (upravený, úhledný),
- odvážný (nebojácný, brání si svá přesvědčení),
- shovívavý (laskavý, ochotný omlouvat druhé),
- prospěšný (užitečný pro blaho druhých),
- čestný (upřímný, slušný, poctivý, pravdomluvný),
- tvůrčí (smělý, tvořivý),
- nezávislý (soběstačný, spoléhající sám na sebe),
- intelektuální (inteligentní, rozumný, s přehledem),
- rozumový (důsledný, logický),
- milující (láskyplný, něžný),
- poslušný (uctivý, pokorný),
- zdvořilý (laskavý, slušný, dobře vychovaný),
- odpovědný (spolehlivý, důvěryhodný),

- schopný sebeovládání (ukázněný, schopný sebekontroly, zdrženlivý).

Ve druhé části jsou uvedeny tzv. hodnoty cílové, které představují žádaný konečný stav existence.

Mezi cílové hodnoty se řadí:

- pohodlný život (život v dostatku),
- vzrušující život (aktivní, podněcující život),
- prospěšný život (pocit trvalého přínosu),
- mírový svět (žití v míru, bez válek, sporů a politického napětí),
- svět krásy (krása přírody a umění),
- rovnost (rovnost všech, stejná příležitost pro všechny),
- zabezpečení rodiny (péče o milované osoby),
- svoboda (svobodná volba, osobní nezávislost),
- štěstí (životní spokojenost),
- vnitřní harmonie (vnitřní pohoda bez rozporů),
- zralá láska (sexuální a duchovní sblížení),
- blaho národa (všestranná spokojenost týkající se kulturních, sociálních a hospodářských potřeb národa),
- potěšení (život plný radosti a volna),
- pocit osobní jistoty (životní zakotvenost ničím neohrožovaná),
- sebeúcta (vážení si sebe sama),
- společenské uznání (obdiv, úcta ze strany společnosti),
- opravdové kamarádství (důvěrné přátelství),
- moudrost (vyzrálé chápání života, porozumění světu i člověku).

Úkolem zkoumané osoby bylo seřadit jednotlivé hodnoty, a to v každém souboru zvlášť. Vzhledem k tomu, že zodpovězení všech 18 hodnot je pro respondenty obtížné, využívá se

v některých případech modifikovaná verze, kdy respondent vybírá 6 nejdůležitějších hodnot a následně 3 nejméně důležité hodnoty. Této modifikované verze bylo z důvodu usnadnění vyplňování dotazníku respondenty využito i v našem výzkumném šetření (Svoboda, M. 1999).

Pro ilustraci si uvedeme podané instrukce k vyplnění dotazníku: „Před sebou máte předložené dva dotazníky, z nichž každý tvoří 18 hodnot. Vaším úkolem je seřadit jednotlivé hodnoty podle důležitosti, jakou jim přisuzujete v životě. Prosím, o pečlivé prostudování každého dotazníku. Není zapotřebí jej mít vyplněný co nejrychleji, důležité je pracovat v klidu a s rozvahou. Jako první si vyberte 6 pro Vás nejdůležitějších hodnot a seřaďte si je podle vlastní důležitosti. Číslo 1 přiřaďte nejdůležitější hodnotě, číslo 2 poté hodnotě méně důležité. Tímto způsobem pokračujte až po číslici 6. Následně vyberte ze seznamu 3 hodnoty, které jsou pro Vás nejméně důležité. U těchto proved'te křížek. Dalších 9 hodnot z celkového počtu 18 položek zůstane prázdných. Je zapotřebí, abyste s každým seznamem pracoval/a zvlášť.“

Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem praktické části rigorózní práce bylo zjistit, jaké hodnoty jsou zastávány dospívajícími jedinci s poruchami chování.

Dílčími cíli bylo zjistit, zda existují rozdíly v hierarchii hodnot u dospívajících jedinců s poruchami chování a bez poruch chování, a to včetně hlediska jejich pohlaví. Dále pak, zda existují rozdíly v hierarchii hodnot mezi jedinci s poruchami chování a bez poruch chování z hlediska věku, včetně následného dělení na věkovou skupinu pubescentů (věk 10 – 15 let) a adolescentů (věk 16 – 18 let).

Před vyhodnocením dílčích výsledků výzkumného šetření jsme si nejprve vytyčili 5 výzkumných otázek a 10 hypotéz, které bychom chtěli tímto výzkumem potvrdit nebo naopak vyvrátit.

Výzkumné otázky

Výzkumné otázky, které jsme si stanovili, zněly:

Výzkumná otázka č. 1: Jakou hierarchii hodnot zastávají dospívající jedinci s poruchami chování?

Výzkumná otázka č. 2: Je žebříček hierarchie hodnot dospívajících jedinců s poruchami chování odlišný od žebříčku hodnot jedinců bez poruch chování?

Výzkumná otázka č. 3: Existují nějaké rozdíly v hierarchii hodnot u dospívajících jedinců s poruchami chování a jedinců bez poruch chování z hlediska jejich pohlaví?

Výzkumná otázka č. 4: Existují nějaké rozdíly v hierarchii hodnot u dospívajících jedinců s poruchami chování a jedinců bez poruch chování z hlediska věku?

Výzkumná otázka č. 5: V případě, že by existovaly rozdíly v hierarchii hodnot u dospívajících jedinců s poruchami chování a jedinců bez poruch chování z hlediska věku, existují i nějaké rozdíly v hierarchii hodnot mezi pubescenty (ve věku 10-15 let) a adolescenty (ve věku 16-18 let) s poruchami chování a bez poruch chování?

Hypotézy

Hypotéza č. 1: Hierarchie hodnot dospívajících jedinců s poruchami chování jsou odlišné od hierarchie hodnot dospívajících jedinců bez poruch chování.

Hypotéza č. 2: Hierarchie hodnot dospívajících žen s poruchami chování je odlišná od hierarchie dospívajících žen bez poruch chování.

Hypotéza č. 3: Hierarchie hodnot dospívajících mužů s poruchami chování je odlišná od hierarchie dospívajících mužů bez poruch chování.

Hypotéza č. 4: Hierarchie hodnot dospívajících pubescentů (ve věku 10-15 let) s poruchami chování je odlišná od hierarchie dospívajících adolescentů (ve věku 16-18 let) s poruchami chování.

Hypotéza č. 5: Hierarchie hodnot dospívajících pubescentů (ve věku 10-15 let) bez poruch chování je odlišná od hierarchie dospívajících adolescentů (ve věku 16-18 let) bez poruch chování.

Hypotéza č. 6: Společenské uznání bude důležitou a významnější hodnotou pro jedince bez poruch chování než pro jedince s poruchami chování.

Hypotéza č. 7: Hodnotu opravdové kamarádství budou pozitivně hodnotit zejména dospívající jedinci bez poruch chování než dospívající s poruchami chování.

Hypotéza č. 8: Hodnota svoboda bude u dospívajících jedinců s poruchami chování uvedena na vyšších příčkách hodnotové hierarchie než u dospívajících jedinců bez poruch chování.

Hypotéza č. 9: Hodnota nezávislý bude vysoce hodnocena zejména dospívajícími jedinci s poruchami chování než dospívajícími bez poruch chování.

Hypotéza č. 10: Hodnota zabezpečení rodiny bude u dospívajících jedinců s poruchami chování uvedena na vyšších příčkách hodnotové hierarchie než u dospívajících jedinců bez poruch chování.

Získanými výsledky jsme chtěli přispět k rozšíření poznatků o hodnotách a jejich hierarchii mezi dospívajícími jedinci s poruchami chování a jedinci bez poruch chování. Tato zjištění lze následně využít v rámci edukačního procesu ve speciálně pedagogické teorii a praxi.

5.2 Průběh a časový harmonogram výzkumného šetření

Pro realizaci výzkumu byl proveden v prvotní fázi výběr respondentů na základě jednorázového průřezového šetření, kdy se nejednalo o výběr náhodný, ale o výběr dostupný či příležitostný.

Současně jsme oslovili osobně nebo telefonicky vedoucí pracovníky, učitele, vychovatele, psychology, speciální pedagogy a další pracovníky jednotlivých škol a školských zařízení. Velkou pomocí mi bylo několik mých bývalých spolužáků ze studií speciální pedagogiky, kteří mně nabídli pomoc při kontaktování dalších vedoucích pracovníků či ředitelů jiných zařízení poskytujících výchovu a péči osobám s poruchami chování. Všichni oslovení výše uvedení pracovníci byli řádně informováni a dostatečně poučení o jaké výzkumné šetření se jedná a jaké techniky budou použity. U dětí mladších 18 let byl získán souhlas zákonných zástupců formou písemnou, nebo případně i formou ústní.

Dotazníky Rokeachova testu hierarchie hodnot byly následně distribuovány osobně nebo zprostředkovaně v jednotlivých zařízeních. Dále jsme ke sběru dat využili i sociální sítě s uzavřenou neveřejnou skupinou týkající se dané problematiky, čili dětí s poruchami chování (toto vždy po souhlasu zákonných zástupců). Realizace výzkumného šetření byla provedena v období od listopadu 2019 do září 2020. Termín pro následné vyzvednutí dotazníků jsme si domluvili na všech pracovištích v časovém horizontu dvou měsíců, přičemž ve všech případech jsme se setkali s ochotou a maximální spoluprací.

Celkem bylo rozdáno 456 dotazníků, z nichž se nám navrátilo zpět 440, tedy 96,5%. Při zpracování bylo zjištěno, že jsou všechny dotazníky řádně vyplněny. To znamená, že mohlo být všech 440 dotazníků použito pro statistické zpracování.

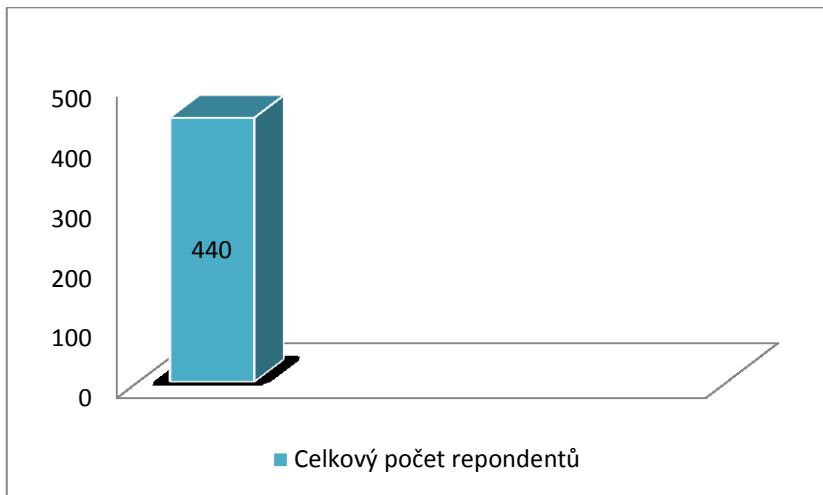
Do výzkumného souboru byli vybráni jedinci ve věku 10-18 let (s poruchami chování v širším slova smyslu, i bez poruch chování) navštěvující školy, školská poradenská zařízení, krizová centra, diagnostické ústavy pro mládež, střediska výchovné péče a další školská zařízení pro preventivně výchovnou péči nebo školská zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy. Respondenti byli rozděleni do dvou skupin, z nichž první skupinu tvořili dospívající jedinci s poruchami chování diagnostikovanými ze stran odborných pracovníků, tedy psychologů nebo psychiatrů na základě zjištěné osobní dokumentace. Podle mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize se jednalo o poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci (F90-F98). Druhou, jakožto srovnávací skupinu tvořili jedinci intaktní, neboli jinak řečeno bez poruch chování.

Výzkumný vzorek obsahoval z větší části respondenty ze Zlínského kraje a jeho širšího okolí, dále pak respondenty z uzavřené neveřejné skupiny nacházející se na sociální síti (z důvodu vyhlášeného nouzového stavu a dalších mimořádných opatření), a to z oblastí celé ČR.

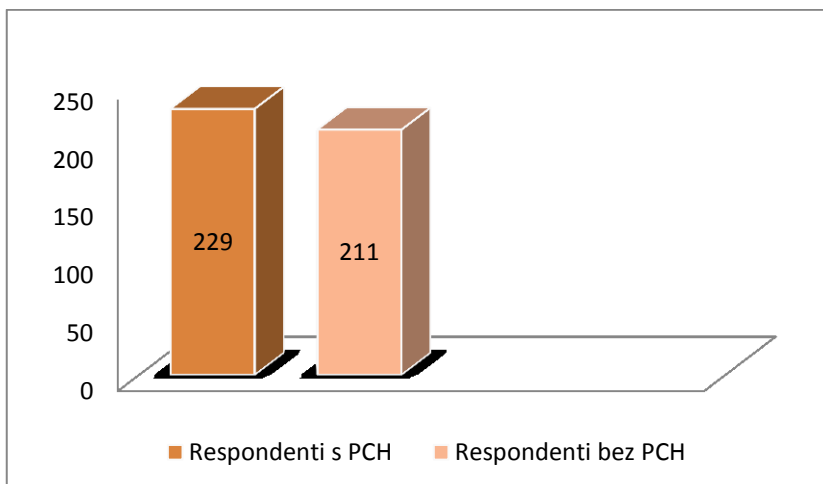
Během celého období, kdy docházelo k realizaci výzkumného šetření, jsme postupně vyhodnocovali získaná data, určená k dalšímu zpracování pomocí programů Microsoft Excel a Statistica. Následně jsme získali výstupy v podobě grafů a tabulek, které jsou v rigorózní práci dále komentovány. Jedná se o analýzu dat s následnou interpretací. Tato fáze výzkumu byla ukončena v měsíci říjnu 2020.

5.3 Prezentace výzkumného šetření

Grafy a tabulky, jež uvádíme v této subkapitole, popisují základní charakteristiky našeho vzorku, čili rozložení podle následujících kritérií: jedinec s diagnostikovanou poruchou chování (PCH) – bez poruch chování (bez PCH), pohlaví (muž – žena), věk (10 – 18 let), třída (5. – 9.) eventuálně ročník (1. – 4.) školy a rozdělení hodnot, zjištěných na základě výše uvedených seznamů cílových a instrumentálních hodnot.

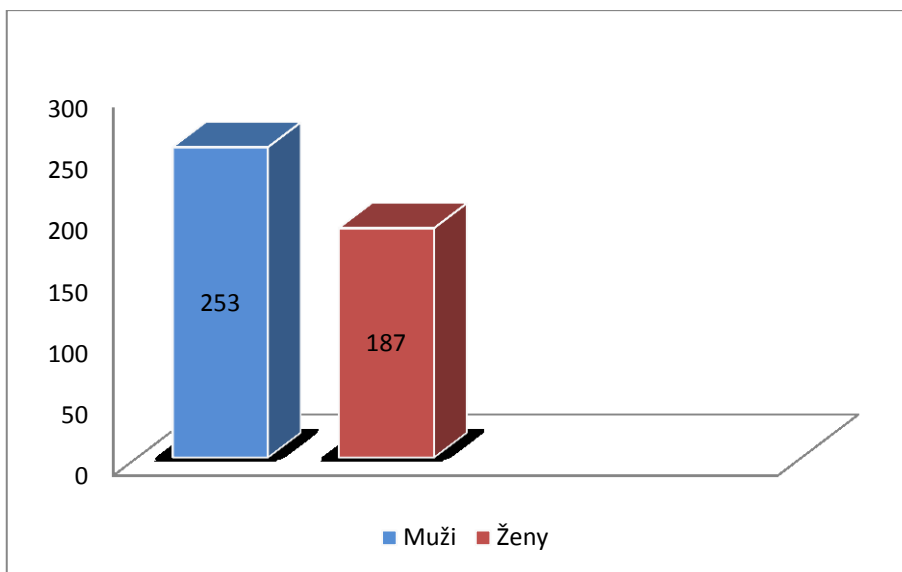


Graf č. 1: Celkový počet respondentů

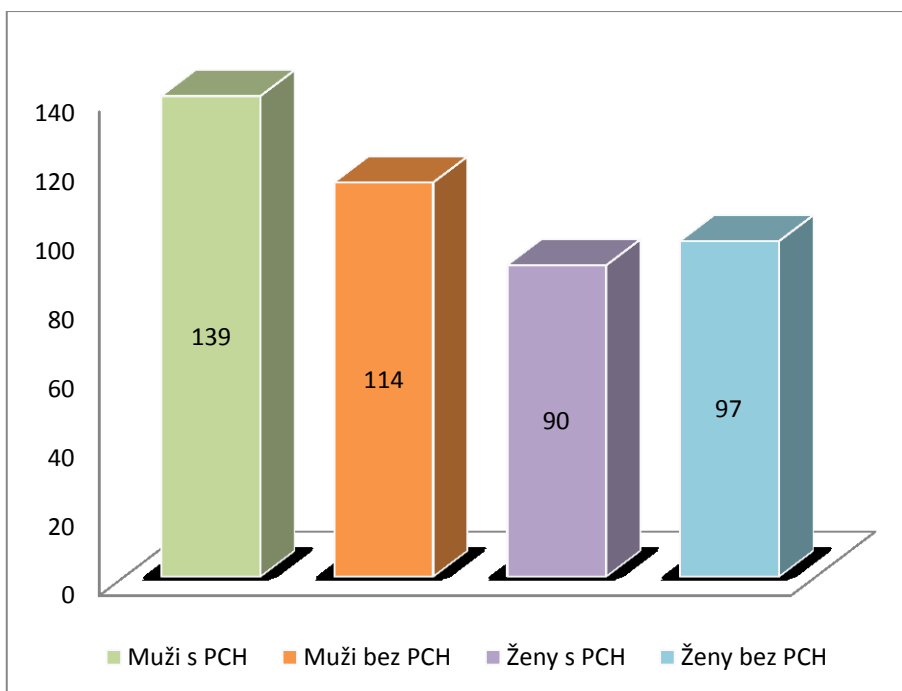


Graf č. 2: Rozdělení respondentů z hlediska PCH a bez PCH

Graf č. 1 a 2 nám znázorňuje celkový počet 440 (100%) respondentů, z nichž u 229 (52%) dospívajících jedinců byla diagnostikována porucha chování. Zbylých 211 (48%) dotazovaných bylo bez poruch chování.

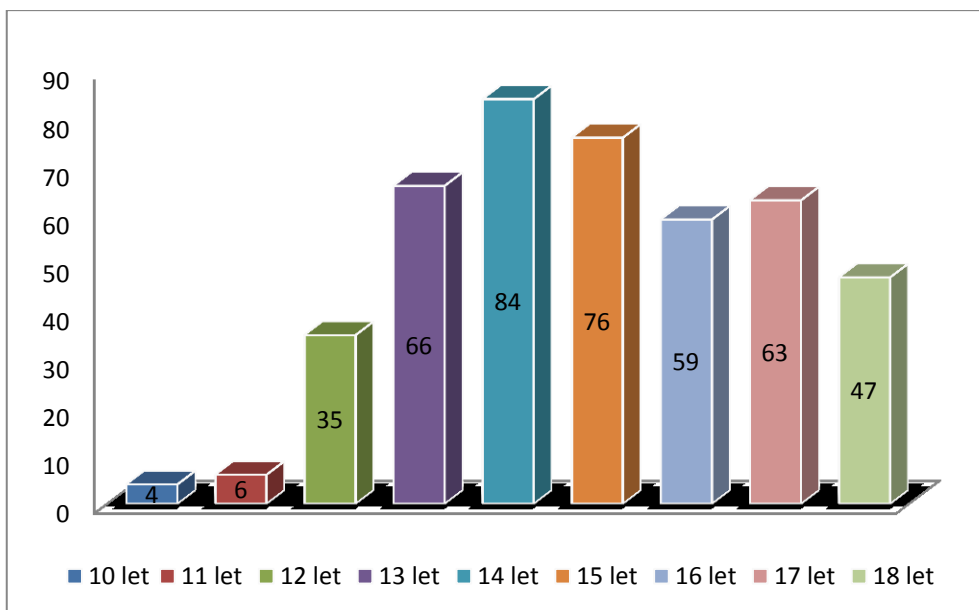


Graf č. 3: Rozdělení respondentů podle pohlaví

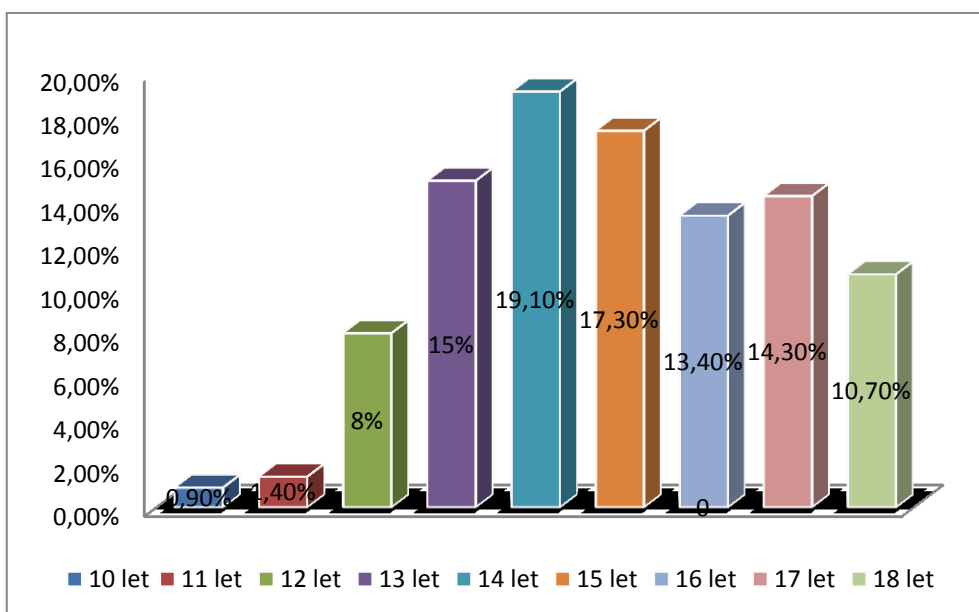


Graf č. 4: Rozdělení respondentů podle pohlaví a PCH

Graf č. 3 uvádí rozložení respondentů podle pohlaví. Z celkového počtu dotazovaných bylo 253 mužů (57,5%) a 187 žen (42,5%). Porucha chování byla z celkového počtu zaregistrována celkem u 229 (52%) jedinců, z nichž se jednalo o 139 (60,7%) mužů a 90 (39,3%) žen viz graf č. 4. Respondentů bez poruch chování bylo celkem 211 (48%), z toho 114 (54%) mužů a 97 (46%) žen.

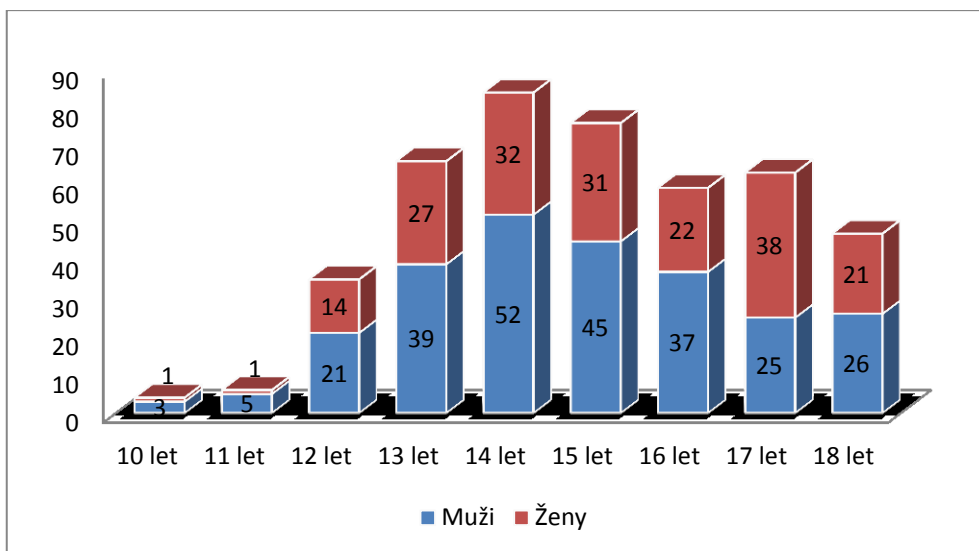


Graf č. 5: Rozdělení respondentů podle věku



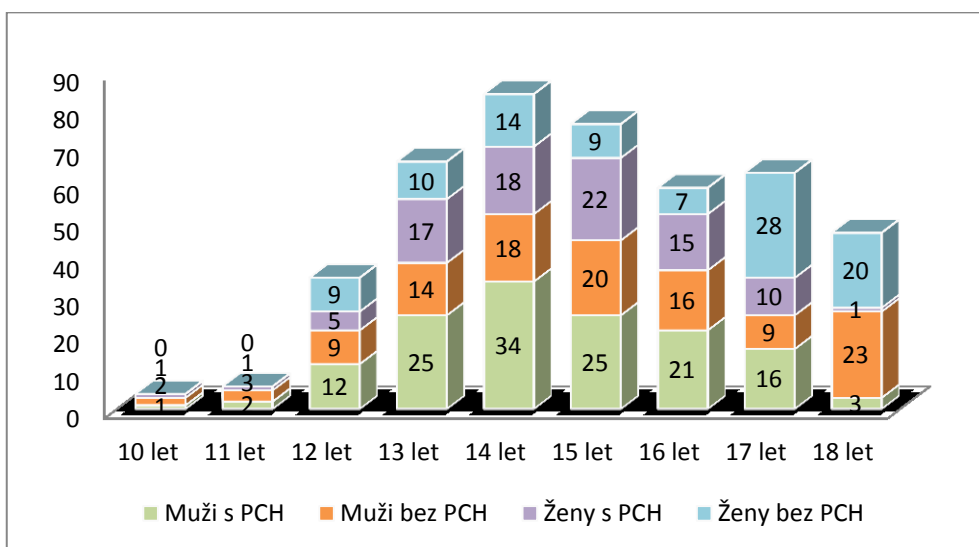
Graf č. 6: Procentuální vyjádření věkového rozložení respondentů

Graf č. 5 a 6 znázorňuje věkové a procentuální rozložení respondentů. Nejméně dotazovaných se nacházelo ve věkovém rozmezí 10 až 11 let, konkrétně v počtu 4 (0,9%) desetiletých a 6 (1,4%) jedenáctiletých dětí. Dvanáctiletých respondentů bylo 35 (8%). Nejvíce dotazovaných se nacházelo ve věkovém rozmezí 13 až 15 let, konkrétně pak 66 (15%) respondentů ve věku 13 let, 84 (19,1%) respondentů ve věku 14 let a 76 (17,3%) ve věku 15 let. Šestnáctiletých bylo 59 (13,4%), sedmnáctiletých 63 (14,3%) a osmnáctiletých 47 (10,7%) z celkového počtu 440 (100%) dotazovaných.



Graf č. 7: Rozložení respondentů podle věku a pohlaví

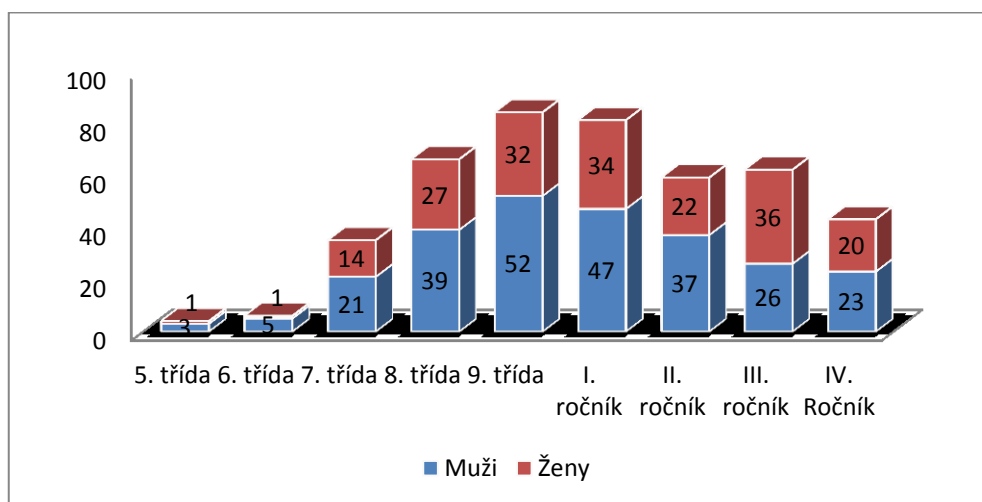
Graf č. 7 zobrazuje věk respondentů v závislosti na jejich pohlaví: věk 10 let – 3 muži a 1 žena, věk 11 let – 5 mužů a 1 žena, věk 12 let – 21 mužů a 14 žen, věk 13 let – 39 mužů a 27 žen, věk 14 let – 52 mužů a 32 žen, 15 let – 45 mužů a 31 žen, 16 let – 37 mužů a 22 žen, 17 let – 25 mužů a 38 žen, 18 let – 26 mužů a 21 žen.



Graf č. 8: Rozdělení podle věku a pohlaví z hlediska PCH

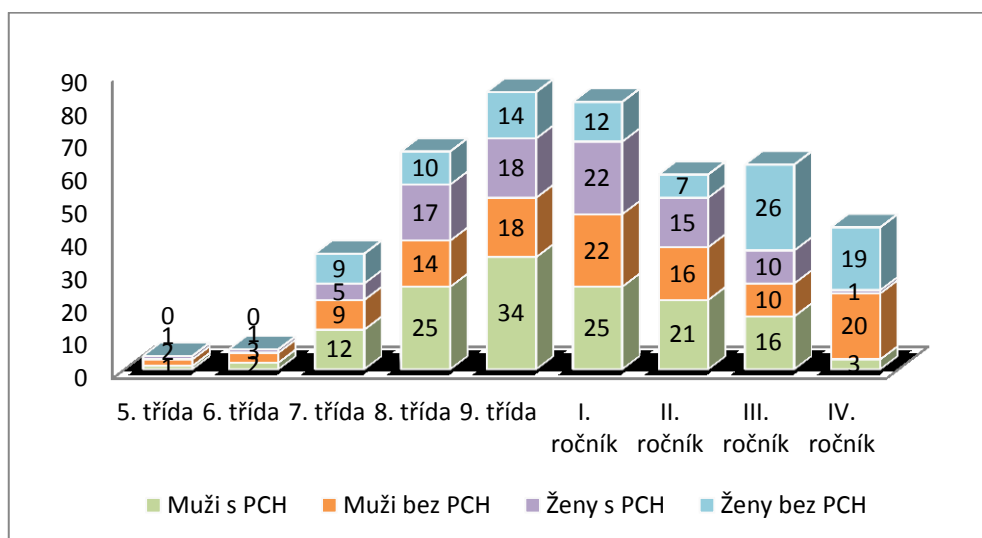
Graf č. 8 vyobrazuje věk a pohlaví u respondentů s poruchami chování a bez poruch chování: věk 10 let – 1 muž a 1 žena s PCH, 2 muži bez PCH, věk 11 let – 2 muži a 1 žena s PCH, 3 muži bez PCH, věk 12 let – 12 mužů a 5 žen s PCH, 9 mužů a 9 žen bez PCH,

věk 13 let – 25 mužů a 17 žen s PCH, 14 mužů a 10 žen bez PCH, věk 14 let – 34 mužů a 18 žen s PCH, 18 mužů a 14 žen bez PCH, věk 15 let – 25 mužů a 22 žen s PCH, 20 mužů a 9 žen bez PCH, věk 16 let – 21 mužů a 15 žen s PCH, 16 mužů a 7 žen bez PCH, 17 let – 16 mužů a 10 žen s PCH, 9 mužů a 28 žen bez PCH, 18 let – 3 muži a 1 žena s PCH, 23 mužů a 20 žen bez PCH.



Graf č. 9: Rozdělení respondentů podle pohlaví a třídy (5. - 9.) / ročníku (I. - IV.)

Graf č. 9 znázorňuje rozložení pohlaví podle jednotlivých ročníků: 5. třída – 3 muži a 1 žena, 6. třída – 5 mužů a 1 žena, 7. třída – 21 mužů a 14 žen, 8. třída – 39 mužů a 27 žen, 9. třída – 52 mužů a 32 žen, 1. ročník – 47 mužů a 34 žen, 2. ročník – 37 mužů a 22 žen, 3. ročník – 26 mužů a 36 žen, 4. ročník – 23 mužů a 20 žen.



Graf č. 10: Rozdělení respondentů podle pohlaví a třídy (5. - 9.) / ročníku (I. - IV.) z hlediska poruch chování

Graf č. 10 uvádí rozložení respondentů podle pohlaví, ročníku, a dále z hlediska poruch chování: 5. třída – 1 muž a 1 žena s PCH, 2 muži bez PCH, 6. třída – 2 muži a 1 žena s PCH, 3 muži bez PCH, 7. třída – 12 mužů a 5 žen s PCH, 9 mužů a 9 žen bez PCH, 8. třída – 25 mužů a 17 žen s PCH, 14 mužů a 10 žen bez PCH, 9. třída – 34 mužů a 18 žen s PCH, 18 mužů a 14 žen bez PCH, 1. ročník – 25 mužů a 22 žen s PCH, 22 mužů a 12 žen bez PCH, 2. ročník – 21 mužů a 15 žen s PCH, 16 mužů a 7 žen bez PCH, 3. ročník – 16 mužů a 10 žen s PCH, 10 mužů a 26 žen bez PCH, 4. ročník – 3 muži a 1 žena s PCH, 20 mužů a 19 žen bez PCH.

Níže uvedené tabulky nám zobrazují výsledky popisných statistik hodnot, tříděný podle počtu respondentů, průměrů, minima, maxima a směrodatných odchylek. Pořadí jednotlivých tabulek respektuje námi uvedené předchozí hodnoty, což znamená, že jako první jsou pro danou kategorii prezentovány tabulky hodnot instrumentálních a následně tabulky hodnot cílových. Tabulky postupně znázorňují výsledky celého souboru, následují respondenti s poruchami chování, poté jsou na řadě respondenti bez poruch chování. Dalšími kritérii třídění jsou uvedeny výsledky dle pohlaví a věkové skupiny respondentů.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – celý výzkumný soubor					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Čestný	440	2,506818	0,00	6,00	1,587235	1
Nezávislý	440	2,163636	0,00	6,00	2,607252	2
Odpovědný	440	2,072727	0,00	6,00	2,076922	3
Milující	440	2,068182	0,00	6,00	2,253802	4
Veselý	440	1,843182	0,00	6,00	2,025003	5
Schopný	440	1,818182	0,00	6,00	2,087742	6
Odvážný	440	1,143182	0,00	6,00	1,636695	7
Prospěšný	440	1,031818	0,00	6,00	2,012237	8
Čistotný	440	0,947727	0,00	5,00	1,587105	9
Ctižádostivý	440	0,904545	0,00	6,00	1,959726	10
Schopný sebeovládání	440	0,850000	0,00	6,00	1,893581	11
Velkorysý	440	0,761364	0,00	6,00	1,850902	12
Intelektuální	440	0,588636	0,00	6,00	1,586204	13
Zdvořilý	440	0,547727	0,00	5,00	1,352461	14
Rozumový	440	0,529545	0,00	6,00	1,462995	15
Poslušný	440	0,470455	0,00	6,00	1,489229	16
Tvůrčí	440	0,459091	0,00	6,00	1,315116	17
Shovívavý	440	0,406818	0,00	6,00	1,331397	18

Tab. 1: Popisné statistiky instrumentálních hodnot všech respondentů

Tabulka č. 1 znázorňuje celý soubor, kdy mezi preferované instrumentální hodnoty patřily tyto: 1. čestný, 2. nezávislý, 3. odpovědný, 4. milující, 5. veselý, 6. schopný. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: poslušný, tvůrčí, shovívavý.

Hodnoty	Cílové hodnoty – celý výzkumný soubor					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Svoboda	440	2,98181	0,00	6,00	2,495488	1
Pohodlný život	440	2,63409	0,00	6,00	2,180932	2
Zabezpečení rodiny	440	2,35909	0,00	6,00	1,873727	3
Zralá láska	440	2,24090	0,00	6,00	2,152746	4
Opravdové kamarádství	440	1,77272	0,00	6,00	1,785332	5
Štěstí	440	1,73409	0,00	6,00	1,787000	6
Vzrušující život	440	1,10681	0,00	6,00	1,970153	7
Mírový svět	440	0,79772	0,00	6,00	1,800403	8
Vnitřní harmonie	440	0,78636	0,00	6,00	1,814845	9
Pocit osobní jistoty	440	0,67272	0,00	6,00	1,606417	10
Moudrost	440	0,61363	0,00	6,00	1,508003	11
Sebeúcta	440	0,57500	0,00	6,00	1,499829	12
Potěšení	440	0,52727	0,00	5,00	1,312002	13
Společenské uznání	440	0,49090	0,00	5,00	1,199814	14
Rovnost	440	0,48636	0,00	5,00	1,368302	15
Prospěšný život	440	0,45909	0,00	6,00	1,316847	16
Svět krásy	440	0,45000	0,00	6,00	1,582147	17
Blaho národa	440	0,31136	0,00	6,00	1,161594	18

Tab. 2: Popisné statistiky cílových hodnot všech respondentů

Tabulka č. 2 znázorňuje celý soubor, kdy mezi preferované cílové hodnoty patřily tyto:

1. svoboda, 2. pohodlný život, 3. zabezpečení rodiny, 4. zralá láska, 5. opravdové kamarádství, 6. štěstí. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: prospěšný život, svět krásy, blaho národa.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – soubor respondentů s poruchami chování					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Nezávislý	229	2,58078	0,00	6,00	2,642231	1
Odpovědný	229	2,31441	0,00	6,00	2,108215	2
Čestný	229	2,26637	0,00	6,00	1,461121	3
Milující	229	2,01310	0,00	6,00	2,237010	4
Schopný	229	1,90393	0,00	6,00	2,106680	5
Veselý	229	1,70742	0,00	6,00	1,891112	6
Odvážný	229	1,09170	0,00	6,00	1,607376	7
Prospěšný	229	0,93886	0,00	6,00	1,925298	8
Čistotný	229	0,89956	0,00	5,00	1,570967	9
Schopný sebeovládání	229	0,84279	0,00	6,00	1,956030	10
Ctižádnostivý	229	0,81222	0,00	6,00	1,883592	11
Intelektuální	229	0,64192	0,00	6,00	1,655185	12
Velkorysý	229	0,62445	0,00	6,00	1,749314	13
Poslušný	229	0,58515	0,00	6,00	1,664371	14
Zdvořilý	229	0,56331	0,00	5,00	1,420915	15
Rozumový	229	0,54585	0,00	6,00	1,455131	16
Shovívavý	229	0,44978	0,00	6,00	1,424523	17
Tvůrčí	229	0,37554	0,00	6,00	1,172984	18

Tab. 3: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u respondentů s poruchami chování

Z tabulky č. 3 vyplývá, že v souboru respondentů s poruchami chování mezi preferované instrumentální hodnoty patřily tyto: 1. nezávislý, 2. odpovědný, 3. čestný, 4. milující, 5. schopný, 6. veselý. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: rozumový, shovívavý, tvůrčí.

Hodnoty	Cílové hodnoty – soubor respondentů s poruchami chování					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Svoboda	229	2,95196	0,00	6,00	2,520505	1
Pohodlný život	229	2,67248	0,00	6,00	2,174853	2
Zralá láska	229	2,32314	0,00	6,00	2,156271	3
Zabezpečení rodiny	229	2,29257	0,00	6,00	1,877145	4
Opravdové kamarádství	229	1,75109	0,00	6,00	1,782975	5
Šťěstí	229	1,67685	0,00	6,00	1,744776	6
Vzrušující život	229	1,10917	0,00	6,00	1,978249	7
Vnitřní harmonie	229	0,82096	0,00	6,00	1,846832	8
Mírový svět	229	0,78602	0,00	6,00	1,809472	9
Pocit osobní jistoty	229	0,69432	0,00	6,00	1,639162	10
Moudrost	229	0,63318	0,00	6,00	1,534955	11
Sebeúcta	229	0,57641	0,00	6,00	1,507165	12
Potěšení	229	0,55021	0,00	5,00	1,332246	13
Společenské uznání	229	0,50655	0,00	5,00	1,219793	14
Prospěšný život	229	0,49345	0,00	6,00	1,372091	15
Rovnost	229	0,45414	0,00	5,00	1,322492	16
Svět krásy	229	0,41921	0,00	6,00	1,532907	17
Blaho národa	229	0,28821	0,00	6,00	1,098201	18

Tab. 4: Popisné statistiky cílových hodnot u respondentů s poruchami chování

Z tabulky č. 4 vyplývá, že v souboru respondentů s poruchami chování mezi preferované cílové hodnoty patřily tyto: 1. svoboda, 2. pohodlný život, 3. zralá láska, 4. zabezpečení rodiny, 5. opravdové kamarádství, 6. štěstí. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: rovnost, svět krásy, blaho národa.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – soubor respondentů bez poruch chování					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Čestný	211	2,767773	0,00	5,00	1,678464	1
Milující	211	2,127962	0,00	6,00	2,275695	2
Veselý	211	1,990521	0,00	6,00	2,155813	3
Odpovědný	211	1,810427	0,00	6,00	2,014728	4
Schopný	211	1,725118	0,00	6,00	2,067961	5
Nezávislý	211	1,710900	0,00	6,00	2,497012	6
Odvážný	211	1,199052	0,00	6,00	1,669958	7
Prospěšný	211	1,132701	0,00	6,00	2,102475	8
Ctižádostivý	211	1,004739	0,00	6,00	2,038902	9
Čistotný	211	1,000000	0,00	5,00	1,606534	10
Velkorysý	211	0,909953	0,00	6,00	1,948490	11
Schopný sebeovládání	211	0,857820	0,00	6,00	1,828003	12
Tvůrčí	211	0,549763	0,00	6,00	1,451153	13
Zdvořilý	211	0,530806	0,00	5,00	1,277180	14
Intelektuální	211	0,530806	0,00	6,00	1,509572	15
Rozumový	211	0,511848	0,00	6,00	1,474740	16
Shovívavý	211	0,360190	0,00	6,00	1,224017	17
Poslušný	211	0,345972	0,00	6,00	1,264429	18

Tab. 5: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u respondentů bez poruch chování

Tabulka č. 5 zobrazuje preferované instrumentální hodnoty v souboru respondentů bez poruch chování. Mezi tyto patřily: 1. čestný, 2. milující, 3. veselý, 4. odpovědný, 5. schopný, 6. nezávislý. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: rozumový, shovívavý, poslušný.

Hodnoty	Cílové hodnoty – soubor respondentů bez poruch chování					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Svoboda	211	3,01421	0,00	6,00	2,473630	1
Pohodlný život	211	2,59241	0,00	6,00	2,191920	2
Zabezpečení rodiny	211	2,43128	0,00	6,00	1,871787	3
Zralá láska	211	2,15165	0,00	6,00	2,150467	4
Štěstí	211	1,79620	0,00	6,00	1,833857	5
Opravdové kamarádství	211	1,79620	0,00	6,00	1,791829	6
Vzrušující život	211	1,10426	0,00	6,00	1,966028	7
Mírový svět	211	0,81042	0,00	6,00	1,794724	8
Vnitřní harmonie	211	0,74881	0,00	6,00	1,783105	9
Pocit osobní jistoty	211	0,64928	0,00	6,00	1,573663	10
Moudrost	211	0,59241	0,00	6,00	1,481550	11
Prospěšný život	211	0,57346	0,00	6,00	1,495408	12
Rovnost	211	0,52132	0,00	5,00	1,418675	13
Potěšení	211	0,50237	0,00	5,00	1,292375	14
Svět krásy	211	0,48341	0,00	6,00	1,636913	15
Společenské uznání	211	0,47393	0,00	5,00	1,180409	16
Sebeúcta	211	0,47393	0,00	6,00	1,256336	17
Blaho národa	211	0,33649	0,00	6,00	1,228838	18

Tab. 6: Popisné statistiky cílových hodnot u respondentů bez poruch chování

Tabulka č. 6 zobrazuje preferované cílové hodnoty v souboru respondentů bez poruch chování. Mezi tyto patřily: 1. svoboda, 2. pohodlný život, 3. zabezpečení rodiny, 4. zralá láska, 5. štěstí, 6. opravdové kamarádství. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: společenské uznání, sebeúcta, blaho národa.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – muži s poruchami chování					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Nezávislý	139	2,78417	0,00	6,00	2,628612	1
Odpovědný	139	2,34532	0,00	6,00	2,111776	2
Čestný	139	2,18705	0,00	5,00	1,391321	3
Schopný	139	1,87769	0,00	6,00	2,158436	4
Milující	139	1,76259	0,00	6,00	2,202050	5
Veselý	139	1,66187	0,00	6,00	1,831899	6
Odvážný	139	1,10071	0,00	6,00	1,584778	7
Schopný sebeovládání	139	0,94964	0,00	6,00	2,068829	8
Prospěšný	139	0,88489	0,00	6,00	1,861428	9
Čistotný	139	0,86330	0,00	5,00	1,533214	10
Intelektuální	139	0,80575	0,00	6,00	1,856745	11
Velkorysý	139	0,69784	0,00	6,00	1,883008	12
Poslušný	139	0,69784	0,00	6,00	1,816409	13
Ctižádnostivý	139	0,66906	0,00	6,00	1,678459	14
Zdvořilý	139	0,62589	0,00	5,00	1,528822	15
Rozumový	139	0,53956	0,00	6,00	1,460922	16
Shovívavý	139	0,48920	0,00	6,00	1,505386	17
Tvůrčí	139	0,31654	0,00	5,00	1,028831	18

Tab. 7: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u mužů s poruchami chování

Z tabulky č. 7 vyplývá, že u mužů s poruchami chování mezi preferované instrumentální hodnoty patřily tyto: 1. nezávislý, 2. odpovědný, 3. čestný, 4. schopný, 5. milující, 6. veselý. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: rozumový, shovívavý, tvůrčí.

Hodnoty	Cílové hodnoty – muži s poruchami chování					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Svoboda	139	3,07194	0,00	6,00	2,555586	1
Pohodlný život	139	2,78417	0,00	6,00	2,186131	2
Zabezpečení rodiny	139	2,30215	0,00	6,00	1,855875	3
Zralá láska	139	2,14388	0,00	5,00	2,141925	4
Opravdové kamarádství	139	1,64028	0,00	6,00	1,637456	5
Štěstí	139	1,59712	0,00	6,00	1,735058	6
Vzrušující život	139	1,14388	0,00	6,00	1,991144	7
Mírový svět	139	0,86330	0,00	6,00	1,877407	8
Vnitřní harmonie	139	0,84892	0,00	6,00	1,910739	9
Pocit osobní jistoty	139	0,64748	0,00	6,00	1,573620	10
Moudrost	139	0,64028	0,00	6,00	1,527559	11
Sebeúcta	139	0,60431	0,00	6,00	1,553951	12
Potěšení	139	0,51798	0,00	5,00	1,292972	13
Společenské uznání	139	0,51079	0,00	5,00	1,206065	14
Svět krásy	139	0,47482	0,00	6,00	1,625570	15
Rovnost	139	0,46762	0,00	5,00	1,374204	16
Prospěšný život	139	0,41007	0,00	6,00	1,178386	17
Blaho národa	139	0,33093	0,00	6,00	1,181920	18

Tab. 8: Popisné statistiky cílových hodnot u mužů s poruchami chování

Z tabulky č. 8 vyplývá, že u mužů s poruchami chování mezi preferované cílové hodnoty patřily tyto: 1. svoboda, 2. pohodlný život, 3. zabezpečení rodiny, 4. zralá láska, 5. opravdové kamarádství, 6. štěstí. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: rovnost, prospěšný život, blaho národa.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – muži bez poruch chování					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Čestný	114	2,526316	0,00	5,00	1,586506	1
Milující	114	2,166667	0,00	6,00	2,303966	2
Nezávislý	114	2,122807	0,00	6,00	2,607479	3
Odpovědný	114	2,078947	0,00	6,00	2,112520	4
Veselý	114	1,807018	0,00	6,00	1,968231	5
Schopný	114	1,728070	0,00	6,00	2,049326	6
Odvážný	114	1,210526	0,00	6,00	1,653496	7
Ctižádnostivý	114	1,000000	0,00	6,00	2,056718	8
Prospěšný	114	0,956140	0,00	6,00	1,992865	9
Čistotný	114	0,956140	0,00	5,00	1,593073	10
Schopný sebeovládání	114	0,798246	0,00	6,00	1,839487	11
Velkorysý	114	0,754386	0,00	6,00	1,869936	12
Intelektuální	114	0,640351	0,00	6,00	1,651640	13
Rozumový	114	0,596491	0,00	6,00	1,555574	14
Zdvořilý	114	0,535088	0,00	5,00	1,324913	15
Tvůrčí	114	0,473684	0,00	6,00	1,377509	16
Shovívavý	114	0,429825	0,00	6,00	1,369512	17
Poslušný	114	0,412281	0,00	6,00	1,394118	18

Tab. 9: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u mužů bez poruch chování

Tabulka č. 9 znázorňuje preferované instrumentální hodnoty u mužů bez poruch chování. Mezi tyto patřily: 1. čestný, 2. milující, 3. nezávislý, 4. odpovědný, 5. veselý, 6. schopný. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: tvůrčí, shovívavý, poslušný.

Hodnoty	Cílové hodnoty – muži bez poruch chování					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Svoboda	114	3,14035	0,00	6,00	2,562069	1
Pohodlný život	114	3,03508	0,00	6,00	2,189799	2
Zabezpečení rodiny	114	2,22807	0,00	5,00	1,790017	3
Zralá láska	114	2,10526	0,00	5,00	2,125981	4
Opravdové kamarádství	114	1,71052	0,00	6,00	1,600463	5
Štěstí	114	1,53508	0,00	6,00	1,694237	6
Vzrušující život	114	1,21929	0,00	6,00	2,029686	7
Vnitřní harmonie	114	0,81578	0,00	6,00	1,865219	8
Mírový svět	114	0,74561	0,00	6,00	1,728529	9
Pocit osobní jistoty	114	0,74561	0,00	6,00	1,692312	10
Prospěšný život	114	0,57894	0,00	6,00	1,504534	11
Potěšení	114	0,53508	0,00	5,00	1,331576	12
Moudrost	114	0,52631	0,00	6,00	1,377509	13
Svět krásy	114	0,47368	0,00	6,00	1,625083	14
Sebeúcta	114	0,44736	0,00	6,00	1,357328	15
Společenské uznání	114	0,44736	0,00	5,00	1,081560	16
Rovnost	114	0,36842	0,00	5,00	1,270936	17
Blaho národa	114	0,34210	0,00	6,00	1,225315	18

Tab. 10: Popisné statistiky cílových hodnot u mužů bez poruch chování

Tabulka č. 10 znázorňuje preferované cílové hodnoty u mužů bez poruch chování. Mezi tyto patřily: 1. svoboda, 2. pohodlný život, 3. zabezpečení rodiny, 4. zralá láska, 5. opravdové kamarádství, 6. štěstí. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: společenské uznání, rovnost, blaho národa.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – ženy s poruchami chování					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Milující	90	2,400000	0,00	6,00	2,247595	1
Čestný	90	2,388889	0,00	6,00	1,562873	2
Nezávislý	90	2,266667	0,00	6,00	2,647025	3
Odpovědný	90	2,266667	0,00	6,00	2,113626	4
Schopný	90	1,944444	0,00	6,00	2,035423	5
Veselý	90	1,777778	0,00	6,00	1,987476	6
Odvážný	90	1,077778	0,00	6,00	1,650521	7
Ctižádostivý	90	1,033333	0,00	6,00	2,153909	8
Prospěšný	90	1,022222	0,00	6,00	2,027772	9
Čistotný	90	0,955556	0,00	5,00	1,634674	10
Schopný sebeovládání	90	0,677778	0,00	6,00	1,766274	11
Rozumový	90	0,555556	0,00	6,00	1,454255	12
Velkorysý	90	0,511111	0,00	6,00	1,523187	13
Tvůrčí	90	0,466667	0,00	6,00	1,367356	14
Zdvořilý	90	0,466667	0,00	5,00	1,237976	15
Poslušný	90	0,411111	0,00	6,00	1,389321	16
Intelektuální	90	0,388889	0,00	6,00	1,251466	17
Shovívavý	90	0,388889	0,00	6,00	1,295580	18

Tab. 11: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u žen s poruchami chování

Z tabulky č. 11 vyplývá, že u žen s poruchami chování mezi preferované instrumentální hodnoty patřily tyto: 1. milující, 2. čestný, 3. nezávislý, 4. odpovědný, 5. schopný, 6. veselý. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: poslušný, intelektuální, shovívavý.

Hodnoty	Cílové hodnoty – ženy s poruchami chování					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Svoboda	90	2,766666	0,00	6,00	2,467997	1
Zralá láska	90	2,600000	0,00	6,00	2,160940	2
Pohodlný život	90	2,500000	0,00	6,00	2,158079	3
Zabezpečení rodiny	90	2,277777	0,00	6,00	1,919900	4
Opravdové kamarádství	90	1,922222	0,00	6,00	1,984365	5
Štěstí	90	1,800000	0,00	6,00	1,762276	6
Vzrušující život	90	1,055555	0,00	6,00	1,968066	7
Vnitřní harmonie	90	0,777777	0,00	6,00	1,753185	8
Pocit osobní jistoty	90	0,766666	0,00	6,00	1,742077	9
Mírový svět	90	0,666666	0,00	6,00	1,702609	10
Prospěšný život	90	0,622222	0,00	6,00	1,625484	11
Moudrost	90	0,622222	0,00	6,00	1,554824	12
Potěšení	90	0,600000	0,00	5,00	1,396625	13
Sebeúcta	90	0,533333	0,00	6,00	1,439413	14
Společenské uznání	90	0,500000	0,00	5,00	1,247469	15
Rovnost	90	0,433333	0,00	5,00	1,245667	16
Svět krásy	90	0,333333	0,00	6,00	1,382068	17
Blaho národa	90	0,222222	0,00	6,00	0,957264	18

Tab. 12: Popisné statistiky cílových hodnot u žen s poruchami chování

Z tabulky č. 12 vyplývá, že u žen s poruchami chování mezi preferované cílové hodnoty patřily tyto: 1. svoboda, 2. zralá láska, 3. pohodlný život, 4. zabezpečení rodiny, 5. opravdové kamarádství, 6. štěstí. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: rovnost, svět krásy, blaho národa.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – ženy bez poruch chování					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Čestný	97	3,051546	0,00	5,00	1,746253	1
Veselý	97	2,206186	0,00	6,00	2,349371	2
Milující	97	2,082474	0,00	6,00	2,253100	3
Schopný	97	1,721649	0,00	6,00	2,100309	4
Odpovědný	97	1,494845	0,00	6,00	1,854745	5
Prospěšný	97	1,340206	0,00	6,00	2,216823	6
Nezávislý	97	1,226804	0,00	6,00	2,279918	7
Odvážný	97	1,185567	0,00	6,00	1,697608	8
Velkorysý	97	1,092784	0,00	6,00	2,031433	9
Čistotný	97	1,051546	0,00	5,00	1,628977	10
Ctižádostivý	97	1,010309	0,00	6,00	2,028417	11
Schopný sebeovládání	97	0,927835	0,00	6,00	1,821443	12
Tvůrčí	97	0,639175	0,00	6,00	1,535589	13
Zdvořilý	97	0,525773	0,00	5,00	1,225534	14
Rozumový	97	0,412371	0,00	6,00	1,375020	15
Intelektuální	97	0,402062	0,00	6,00	1,320194	16
Shovívavý	97	0,278351	0,00	5,00	1,028169	17
Poslušný	97	0,268041	0,00	6,00	1,094641	18

Tab. 13: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u žen bez poruch chování

Tabulka č. 13 zobrazuje preferované instrumentální hodnoty u žen bez poruch chování. Mezi tyto patřily: 1. čestný, 2. veselý, 3. milující, 4. schopný, 5. odpovědný, 6. prospěšný. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: intelektuální, shovívavý, poslušný.

Hodnoty	Cílové hodnoty – ženy bez poruch chování					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Svoboda	97	2,84536	0,00	6,00	2,386334	1
Zabezpečení rodiny	97	2,63917	0,00	6,00	1,915863	2
Zralá láska	97	2,16494	0,00	6,00	2,192223	3
Štěstí	97	2,11340	0,00	6,00	1,957232	4
Pohodlný život	97	2,06185	0,00	6,00	2,095702	5
Opravdové kamarádství	97	1,86458	0,00	6,00	1,982130	6
Vzrušující život	97	0,96907	0,00	6,00	1,889960	7
Mírový svět	97	0,88659	0,00	6,00	1,875701	8
Rovnost	97	0,72164	0,00	5,00	1,566194	9
Moudrost	97	0,67708	0,00	6,00	1,605876	10
Vnitřní harmonie	97	0,67010	0,00	6,00	1,687711	11
Prospěšný život	97	0,56701	0,00	6,00	1,492392	12
Svět krásy	97	0,55670	0,00	6,00	1,749816	13
Pocit osobní jistoty	97	0,53608	0,00	6,00	1,422013	14
Společenské uznání	97	0,50515	0,00	5,00	1,291992	15
Potěšení	97	0,46391	0,00	5,00	1,250515	16
Sebeúcta	97	0,44329	0,00	6,00	1,224482	17
Blaho národa	97	0,32989	0,00	6,00	1,239301	18

Tab. 14: Popisné statistiky cílových hodnot u žen bez poruch chování

Tabulka č. 14 zobrazuje preferované cílové hodnoty u žen bez poruch chování. Mezi tyto patřily: 1. svoboda, 2. zabezpečení rodiny, 3. zralá láska, 4. štěstí, 5. pohodlný život, 6. opravdové kamarádství. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: potěšení, sebeúcta, blaho národa.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – muži s poruchami chování (10-15 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Nezávislý	99	2,91919	0,00	6,00	2,632903	1
Čestný	99	2,28282	0,00	5,00	1,457146	2
Odpovědný	99	2,03030	0,00	6,00	2,057612	3
Schopný	99	1,91919	0,00	6,00	2,146077	4
Veselý	99	1,68686	0,00	6,00	1,821899	5
Milující	99	1,45454	0,00	5,00	2,115409	6
Odvážný	99	1,23232	0,00	6,00	1,646445	7
Prospěšný	99	0,98989	0,00	6,00	1,924572	8
Intelektuální	99	0,91919	0,00	6,00	1,993237	9
Poslušný	99	0,90909	0,00	6,00	2,060765	10
Čistotný	99	0,83838	0,00	5,00	1,503106	11
Ctižadostivý	99	0,77777	0,00	6,00	1,832560	12
Velkorysý	99	0,74747	0,00	6,00	1,939616	13
Schopný sebeovládání	99	0,65656	0,00	6,00	1,721186	14
Shovívavý	99	0,59596	0,00	6,00	1,659353	15
Zdvořilý	99	0,57575	0,00	5,00	1,471435	16
Rozumový	99	0,49494	0,00	6,00	1,424091	17
Tvůrčí	99	0,31313	0,00	5,00	0,986092	18

Tab. 15: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u mužů s poruchami chování (věk 10-15 let)

Tabulka č. 15 znázorňuje preferované instrumentální hodnoty u mužů s poruchami chování ve věku 10-15 let. Mezi tyto patřily: 1. nezávislý, 2. čestný, 3. odpovědný, 4. schopný, 5. veselý, 6. milující. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: zdvořilý, rozumový, tvůrčí.

Hodnoty	Cílové hodnoty – muži s poruchami chování (10-15 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Svoboda	99	2,87878	0,00	6,00	2,580432	1
Pohodlný život	99	2,73737	0,00	6,00	2,225024	2
Zabezpečení rodiny	99	2,29292	0,00	6,00	1,891185	3
Zralá láska	99	1,81818	0,00	5,00	2,086710	4
Opravdové kamarádství	99	1,79798	0,00	6,00	1,647384	5
Štěstí	99	1,58585	0,00	6,00	1,761320	6
Vzrušující život	99	1,21212	0,00	6,00	2,036768	7
Mírový svět	99	0,85858	0,00	6,00	1,857198	8
Vnitřní harmonie	99	0,82828	0,00	6,00	1,922161	9
Pocit osobní jistoty	99	0,75757	0,00	6,00	1,696881	10
Moudrost	99	0,62626	0,00	6,00	1,495475	11
Svět krásy	99	0,60606	0,00	6,00	1,817254	12
Sebeúcta	99	0,59596	0,00	6,00	1,497748	13
Rovnost	99	0,55555	0,00	5,00	1,513357	14
Společenské uznání	99	0,48484	0,00	4,00	1,091373	15
Prospěšný život	99	0,46464	0,00	5,00	1,223187	16
Potěšení	99	0,46464	0,00	5,00	1,264210	17
Blaho národa	99	0,43434	0,00	6,00	1,356478	18

Tab. 16: Popisné statistiky cílových hodnot u mužů s poruchami chování (věk 10-15 let)

Tabulka č. 16 znázorňuje preferované cílové hodnoty u mužů s poruchami chování ve věku 10-15 let. Mezi tyto patřily: 1. svoboda, 2. pohodlný život, 3. zabezpečení rodiny, 4. zralá láska, 5. opravdové kamarádství, 6. štěstí. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: prospěšný život, potěšení, blaho národa.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – muži bez poruch chování (10-15 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Čestný	66	2,484848	0,00	5,00	1,581065	1
Nezávislý	66	2,121212	0,00	6,00	2,663226	2
Odpovědný	66	1,954545	0,00	6,00	2,115378	3
Veselý	66	1,893939	0,00	6,00	2,054105	4
Milující	66	1,833333	0,00	6,00	2,187962	5
Schopný	66	1,803030	0,00	6,00	2,077126	6
Odvážný	66	1,212121	0,00	6,00	1,640967	7
Ctižádostivý	66	1,136364	0,00	6,00	2,175997	8
Prospěšný	66	1,060606	0,00	6,00	2,074599	9
Čistotný	66	1,000000	0,00	5,00	1,645507	10
Velkorysý	66	0,848485	0,00	6,00	1,963062	11
Schopný sebeovládání	66	0,621212	0,00	6,00	1,614979	12
Intelektuální	66	0,621212	0,00	6,00	1,643310	13
Rozumový	66	0,575758	0,00	6,00	1,509565	14
Zdvořilý	66	0,560606	0,00	5,00	1,325824	15
Poslušný	66	0,515152	0,00	6,00	1,571304	16
Shovívavý	66	0,469697	0,00	6,00	1,427420	17
Tvůrčí	66	0,469697	0,00	6,00	1,326878	18

Tab. 17: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u mužů bez poruch chování (věk 10-15let)

Z tabulky č. 17 vyplývá, že u mužů bez poruch chování ve věku 10-15 let mezi preferované instrumentální hodnoty patřily tyto: 1. čestný, 2. nezávislý, 3. odpovědný, 4. veselý, 5. milující, 6. schopný. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: poslušný, shovívavý, tvůrčí.

Hodnoty	Cílové hodnoty – muži bez poruch chování (10-15 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Svoboda	66	2,69697	0,00	6,00	2,535712	1
Pohodlný život	66	2,66666	0,00	6,00	2,282599	2
Zabezpečení rodiny	66	2,06060	0,00	5,00	1,838719	3
Opravdové kamarádství	66	1,93939	0,00	6,00	1,896384	4
Zralá láska	66	1,92424	0,00	5,00	2,047968	5
Štěstí	66	1,59090	0,00	6,00	1,663890	6
Vzrušující život	66	1,18181	0,00	6,00	2,022254	7
Pocit osobní jistoty	66	0,87878	0,00	6,00	1,844035	8
Vnitřní harmonie	66	0,83333	0,00	6,00	1,877669	9
Mírový svět	66	0,80303	0,00	6,00	1,764781	10
Moudrost	66	0,75757	0,00	6,00	1,683043	11
Potěšení	66	0,62121	0,00	5,00	1,411656	12
Prospěšný život	66	0,62121	0,00	6,00	1,595813	13
Sebeúcta	66	0,62121	0,00	6,00	1,566625	14
Společenské uznání	66	0,57575	0,00	5,00	1,241099	15
Svět krásy	66	0,45454	0,00	6,00	1,599825	16
Blaho národa	66	0,42424	0,00	6,00	1,414873	17
Rovnost	66	0,34848	0,00	5,00	1,234036	18

Tab. 18: Popisné statistiky cílových hodnot u mužů bez poruch chování (věk 10-15let)

Z tabulky č. 18 vyplývá, že u mužů bez poruch chování ve věku 10-15 let mezi preferované cílové hodnoty patřily tyto: 1. svoboda, 2. pohodlný život, 3. zabezpečení rodiny, 4. opravdové kamarádství, 5. zralá láska, 6. štěstí. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: svět krásy, blaho národa, rovnost.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – muži s poruchami chování (16-18 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Odpovědný	40	3,125000	0,00	6,00	2,065436	1
Milující	40	2,525000	0,00	6,00	2,253061	2
Nezávislý	40	2,450000	0,00	6,00	2,620922	3
Čestný	40	1,950000	0,00	5,00	1,197219	4
Schopný	40	1,775000	0,00	6,00	2,212870	5
Schopný sebeovládání	40	1,675000	0,00	6,00	2,634948	6
Veselý	40	1,600000	0,00	6,00	1,878352	7
Čistotný	40	0,925000	0,00	5,00	1,623347	8
Odvážný	40	0,775000	0,00	6,00	1,386519	9
Zdvořilý	40	0,750000	0,00	5,00	1,675617	10
Rozumový	40	0,650000	0,00	5,00	1,561557	11
Prospěšný	40	0,625000	0,00	6,00	1,689902	12
Velkorysý	40	0,575000	0,00	6,00	1,752471	13
Intelektuální	40	0,525000	0,00	6,00	1,449801	14
Ctižádostivý	40	0,400000	0,00	6,00	1,194002	15
Tvůrčí	40	0,325000	0,00	5,00	1,141018	16
Shovívavý	40	0,225000	0,00	5,00	0,999679	17
Poslušný	40	0,175000	0,00	4,00	0,780779	18

Tab. 19: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u mužů s poruchami chování (věk 16-18 let)

Z tabulky č. 19 vyplývá, že u mužů s poruchami chování ve věku 16-18 let mezi preferované instrumentální hodnoty patřily tyto: 1. odpovědný, 2. milující, 3. nezávislý, 4. čestný, 5. schopný, 6. schopný sebeovládání. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: tvůrčí, shovívavý, poslušný.

Hodnoty	Cílové hodnoty – muži s poruchami chování (16-18 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Svoboda	40	3,45000	0,00	6,00	2,438474	1
Zralá láska	40	2,95000	0,00	5,00	2,087202	2
Pohodlný život	40	2,85000	0,00	6,00	2,130968	3
Zabezpečení rodiny	40	2,45000	0,00	6,00	1,866712	4
Štěstí	40	1,65000	0,00	6,00	1,702939	5
Opravdové kamarádství	40	1,25000	0,00	6,00	1,564838	6
Vzrušující život	40	0,97500	0,00	6,00	1,887713	7
Vnitřní harmonie	40	0,90000	0,00	6,00	1,905458	8
Mírový svět	40	0,87500	0,00	6,00	1,950509	9
Moudrost	40	0,67500	0,00	6,00	1,623347	10
Potěšení	40	0,65000	0,00	5,00	1,369072	11
Sebeúcta	40	0,62500	0,00	6,00	1,705008	12
Společenské uznání	40	0,57500	0,00	5,00	1,465632	13
Pocit osobní jistoty	40	0,37500	0,00	5,00	1,191584	14
Prospěšný život	40	0,27500	0,00	6,00	1,061868	15
Rovnost	40	0,25000	0,00	4,00	0,926809	16
Svět krásy	40	0,15000	0,00	6,00	0,948683	17
Blaho národa	40	0,07500	0,00	3,00	0,474342	18

Tab. 20: Popisné statistiky cílových hodnot u mužů s poruchami chování (věk 16-18 let)

Z tabulky č. 20 vyplývá, že u mužů s poruchami chování ve věku 16-18 let mezi preferované cílové hodnoty patřily tyto: 1. svoboda, 2. zralá láska, 3. pohodlný život, 4. zabezpečení rodiny, 5. štěstí, 6. opravdové kamarádství. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: rovnost, svět krásy, blaho národa.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – muži bez poruch chování (16-18 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Milující	48	2,625000	0,00	6,00	2,402348	1
Čestný	48	2,583333	0,00	5,00	1,608929	2
Odpovědný	48	2,250000	0,00	6,00	2,118811	3
Nezávislý	48	2,125000	0,00	6,00	2,556802	4
Veselý	48	1,687500	0,00	6,00	1,858348	5
Schopný	48	1,625000	0,00	6,00	2,027733	6
Odvážný	48	1,208333	0,00	6,00	1,687984	7
Schopný sebeovládání	48	1,041667	0,00	6,00	2,103273	8
Čistotný	48	0,895833	0,00	5,00	1,533173	9
Prospěšný	48	0,812500	0,00	6,00	1,886754	10
Ctižádostivý	48	0,812500	0,00	6,00	1,886754	11
Intelektuální	48	0,666667	0,00	6,00	1,680088	12
Rozumový	48	0,625000	0,00	6,00	1,632450	13
Velkorysý	48	0,625000	0,00	6,00	1,745816	14
Zdvořilý	48	0,500000	0,00	5,00	1,336875	15
Tvůrčí	48	0,479167	0,00	6,00	1,458498	16
Shovívavý	48	0,375000	0,00	6,00	1,298526	17
Poslušný	48	0,270833	0,00	6,00	1,105876	18

Tab. 21: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u mužů bez poruch chování (věk 16-18 let)

Tabulka č. 21 zobrazuje preferované instrumentální hodnoty u mužů bez poruch chování ve věku 16-18 let. Mezi tyto patřily: 1. milující, 2. čestný, 3. odpovědný, 4. nezávislý, 5. veselý, 6. schopný. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: tvůrčí, shovívavý, poslušný.

Hodnoty	Cílové hodnoty – muži bez poruch chování (16-18 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Svoboda	48	3,750000	0,00	6,00	2,496806	1
Pohodlný život	48	3,54166	0,00	6,00	1,967376	2
Zabezpečení rodiny	48	2,45833	0,00	5,00	1,713008	3
Zralá láska	48	2,35416	0,00	5,00	2,226433	4
Štěstí	48	1,45833	0,00	6,00	1,749873	5
Opravdové kamarádství	48	1,39583	0,00	4,00	1,005085	6
Vzrušující život	48	1,27083	0,00	6,00	2,060155	7
Vnitřní harmonie	48	0,79166	0,00	6,00	1,867509	8
Mírový svět	48	0,66666	0,00	6,00	1,692704	9
Pocit osobní jistoty	48	0,56250	0,00	5,00	1,457282	10
Prospěšný život	48	0,52083	0,00	6,00	1,383637	11
Svět krásy	48	0,50000	0,00	6,00	1,675861	12
Potěšení	48	0,41666	0,00	5,00	1,217485	13
Rovnost	48	0,39583	0,00	5,00	1,332724	14
Společenské uznání	48	0,27083	0,00	3,00	0,791970	15
Blaho národa	48	0,22916	0,00	4,00	0,904824	16
Sebeúcta	48	0,20833	0,00	6,00	0,966642	17
Moudrost	48	0,20833	0,00	3,00	0,682870	18

Tab. 22: Popisné statistiky cílových hodnot u mužů bez poruch chování (věk 16-18 let)

Tabulka č. 22 zobrazuje preferované cílové hodnoty u mužů bez poruch chování ve věku 16-18 let. Mezi tyto patřily: 1. svoboda, 2. pohodlný život, 3. zabezpečení rodiny, 4. zralá láska, 5. štěstí, 6. opravdové kamarádství. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: blaho národa, sebeúcta, moudrost.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – ženy s poruchami chování (10-15 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Odpovědný	64	2,390625	0,00	6,00	2,120326	1
Čestný	64	2,328125	0,00	6,00	1,574143	2
Milující	64	2,250000	0,00	6,00	2,288689	3
Nezávislý	64	2,171875	0,00	6,00	2,585397	4
Schopný	64	2,156250	0,00	6,00	2,132282	5
Veselý	64	1,937500	0,00	6,00	2,038323	6
Odvážný	64	1,015625	0,00	6,00	1,628050	7
Prospěšný	64	0,984375	0,00	6,00	1,955799	8
Ctižádostivý	64	0,921875	0,00	6,00	2,026058	9
Čistotný	64	0,843750	0,00	5,00	1,524600	10
Schopný sebeovládání	64	0,734375	0,00	6,00	1,819141	11
Velkorysý	64	0,562500	0,00	6,00	1,592393	12
Rozumový	64	0,515625	0,00	6,00	1,414126	13
Poslušný	64	0,437500	0,00	6,00	1,435104	14
Shovívavý	64	0,437500	0,00	6,00	1,412810	15
Intelektuální	64	0,406250	0,00	6,00	1,268905	16
Zdvořilý	64	0,375000	0,00	5,00	1,175139	17
Tvůrčí	64	0,312500	0,00	6,00	0,990030	18

Tab. 23: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u žen s poruchami chování (věk 10-15 let)

Tabulka č. 23 znázorňuje preferované instrumentální hodnoty u žen s poruchami chování ve věku 10-15 let. Mezi tyto patřily: 1. odpovědný, 2. čestný, 3. milující, 4. nezávislý, 5. schopný, 6. veselý. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: intelektuální, zdvořilý, tvůrčí.

Hodnoty	Cílové hodnoty – ženy s poruchami chování (10-15 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Svoboda	64	3,15625	0,00	6,00	2,521141	1
Pohodlný život	64	2,92187	0,00	6,00	2,169812	2
Zralá láska	64	2,43750	0,00	6,00	2,151965	3
Zabezpečení rodiny	64	2,43750	0,00	6,00	1,892969	4
Štěstí	64	1,73437	0,00	6,00	1,887656	5
Opravdové kamarádství	64	1,70312	0,00	6,00	1,733697	6
Vzrušující život	64	0,96875	0,00	6,00	1,876917	7
Mírový svět	64	0,68750	0,00	6,00	1,698505	8
Pocit osobní jistoty	64	0,65625	0,00	6,00	1,615586	9
Vnitřní harmonie	64	0,60937	0,00	6,00	1,609665	10
Moudrost	64	0,60937	0,00	6,00	1,465120	11
Sebeúcta	64	0,53125	0,00	6,00	1,436141	12
Potěšení	64	0,51562	0,00	5,00	1,221399	13
Rovnost	64	0,48437	0,00	5,00	1,356843	14
Prospěšný život	64	0,45312	0,00	6,00	1,344355	15
Společenské uznání	64	0,45312	0,00	5,00	1,194294	16
Svět krásy	64	0,37500	0,00	6,00	1,463850	17
Blaho národa	64	0,26562	0,00	6,00	1,072635	18

Tab. 24: Popisné statistiky cílových hodnot u žen s poruchami chování (věk 10-15 let)

Tabulka č. 24 znázorňuje preferované cílové hodnoty u žen s poruchami chování ve věku 10-15 let. Mezi tyto patřily: 1. svoboda, 2. pohodlný život, 3. zralá láska, 4. zabezpečení rodiny, 5. štěstí, 6. opravdové kamarádství. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: společenské uznání, svět krásy, blaho národa.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – ženy bez poruch chování (10-15 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Čestný	42	2,309524	0,00	5,00	1,615294	1
Odpovědný	42	2,071429	0,00	6,00	2,064719	2
Nezávislý	42	2,047619	0,00	6,00	2,612842	3
Veselý	42	2,000000	0,00	6,00	2,141347	4
Schopný	42	1,976190	0,00	6,00	2,202970	5
Milující	42	1,857143	0,00	6,00	2,258549	6
Prospěšný	42	1,047619	0,00	6,00	1,987183	7
Ctižádostivý	42	0,976190	0,00	6,00	2,042095	8
Velkorysý	42	0,976190	0,00	6,00	2,005944	9
Čistotný	42	0,976190	0,00	5,00	1,615294	10
Odvážný	42	0,952381	0,00	6,00	1,637255	11
Schopný sebeovládání	42	0,904762	0,00	6,00	1,997676	12
Rozumový	42	0,547619	0,00	6,00	1,468405	13
Poslušný	42	0,523810	0,00	6,00	1,517991	14
Intelektuální	42	0,476190	0,00	6,00	1,383493	15
Zdvořilý	42	0,404762	0,00	5,00	1,250552	16
Tvůrčí	42	0,380952	0,00	5,00	1,010973	17
Shovívavý	42	0,380952	0,00	5,00	1,208756	18

Tab. 25: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u žen bez poruch chování (věk 10-15 let)

Tabulka č. 25 znázorňuje preferované instrumentální hodnoty u žen bez poruch chování ve věku 10-15 let. Mezi tyto patřily: 1. čestný, 2. odpovědný, 3. nezávislý, 4. veselý, 5. schopný, 6. milující. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: zdvořilý, tvůrčí, shovívavý.

Hodnoty	Cílové hodnoty – ženy bez poruch chování (10-15 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Svoboda	42	3,09523	0,00	6,00	2,447592	1
Pohodlný život	42	2,54761	0,00	6,00	2,210864	2
Zabezpečení rodiny	42	2,50000	0,00	6,00	1,928604	3
Zralá láska	42	2,07142	0,00	5,00	2,157153	4
Štěstí	42	2,02381	0,00	6,00	2,018066	5
Opravdové kamarádství	42	1,80952	0,00	6,00	1,877181	6
Vzrušující život	42	1,04761	0,00	6,00	1,950014	7
Mírový svět	42	0,78571	0,00	6,00	1,801567	8
Vnitřní harmonie	42	0,71428	0,00	6,00	1,798179	9
Moudrost	42	0,69047	0,00	6,00	1,522003	10
Rovnost	42	0,66666	0,00	5,00	1,556523	11
Pocit osobní jistoty	42	0,54761	0,00	6,00	1,468405	12
Prospěšný život	42	0,52381	0,00	6,00	1,452300	13
Společenské uznání	42	0,47619	0,00	5,00	1,194256	14
Svět krásy	42	0,42857	0,00	6,00	1,563967	15
Potěšení	42	0,40476	0,00	5,00	1,169939	16
Sebeúcta	42	0,35714	0,00	5,00	1,007809	17
Blaho národa	42	0,30952	0,00	6,00	1,178840	18

Tab. 26: Popisné statistiky cílových hodnot u žen bez poruch chování (věk 10-15 let)

Tabulka č. 26 znázorňuje preferované cílové hodnoty u žen bez poruch chování ve věku 10-15 let. Mezi tyto patřily: 1. svoboda, 2. pohodlný život, 3. zabezpečení rodiny, 4. zralá láska, 5. štěstí, 6. opravdové kamarádství. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: potěšení, sebeúcta, blaho národa.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – ženy s poruchami chování (16-18 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Milující	26	2,769231	0,00	6,00	2,141171	1
Čestný	26	2,538462	0,00	5,00	1,555140	2
Nezávislý	26	2,500000	0,00	6,00	2,831960	3
Odpovědný	26	1,961538	0,00	5,00	2,106766	4
Schopný	26	1,423077	0,00	6,00	1,701131	5
Veselý	26	1,384615	0,00	6,00	1,834708	6
Ctižádostivý	26	1,307692	0,00	6,00	2,462019	7
Odvážný	26	1,230769	0,00	4,00	1,727604	8
Čistotný	26	1,230769	0,00	5,00	1,882715	9
Prospěšný	26	1,115385	0,00	6,00	2,232970	10
Tvůrčí	26	0,846154	0,00	6,00	1,993837	11
Zdvořilý	26	0,692308	0,00	4,00	1,378963	12
Rozumový	26	0,653846	0,00	6,00	1,573336	13
Schopný sebeovládání	26	0,538462	0,00	6,00	1,654830	14
Velkorysý	26	0,384615	0,00	5,00	1,358732	15
Poslušný	26	0,346154	0,00	6,00	1,294366	16
Intelektuální	26	0,346154	0,00	5,00	1,231010	17
Shovívavý	26	0,269231	0,00	4,00	0,961569	18

Tab. 27: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u žen s poruchami chování (věk 16-18 let)

Z tabulky č. 27 vyplývá, že u žen s poruchami chování ve věku 16-18 let mezi preferované instrumentální hodnoty patřily tyto: 1. milující, 2. čestný, 3. nezávislý, 4. odpovědný, 5. schopný, 6. veselý. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: poslušný, intelektuální, shovívavý.

Hodnoty	Cílové hodnoty – ženy s poruchami chování (16-18 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Zralá láska	26	3,11538	0,00	6,00	2,084743	1
Opravdové kamarádství	26	2,46153	0,00	6,00	2,453255	2
Zabezpečení rodiny	26	2,00000	0,00	6,00	2,059126	3
Svoboda	26	1,92307	0,00	6,00	2,115147	4
Šťěstí	26	1,84615	0,00	4,00	1,461296	5
Pohodlný život	26	1,69230	0,00	6,00	1,954876	6
Pocit osobní jistoty	26	1,03846	0,00	6,00	2,029399	7
Vnitřní harmonie	26	1,03846	0,00	6,00	1,969381	8
Vzrušující život	26	1,03846	0,00	6,00	1,989588	9
Prospěšný život	26	1,03846	0,00	6,00	2,144402	10
Potěšení	26	0,88461	0,00	5,00	1,773740	11
Moudrost	26	0,69230	0,00	6,00	1,783687	12
Společenské uznání	26	0,61538	0,00	5,00	1,387859	13
Sebeúcta	26	0,53846	0,00	6,00	1,475961	14
Mírový svět	26	0,42307	0,00	6,00	1,501282	15
Rovnost	26	0,30769	0,00	4,00	0,928191	16
Svět krásy	26	0,23076	0,00	6,00	1,176697	17
Blaho národa	26	0,11538	0,00	3,00	0,588348	18

Tab. 28: Popisné statistiky cílových hodnot u žen s poruchami chování (16-18 let)

Z tabulky č. 28 vyplývá, že u žen s poruchami chování ve věku 16-18 let mezi preferované cílové hodnoty patřily tyto: 1. zralá láska, 2. opravdové kamarádství, 3. zabezpečení rodiny, 4. svoboda, 5. štěstí, 6. pohodlný život. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: rovnost, svět krásy, blaho národa.

Hodnoty	Instrumentální hodnoty – ženy bez poruch chování (16-18 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Čestný	55	3,618182	0,00	5,00	1,638551	1
Veselý	55	2,363636	0,00	6,00	2,504541	2
Milující	55	2,254545	0,00	6,00	2,254364	3
Prospěšný	55	1,563636	0,00	6,00	2,370839	4
Schopný	55	1,527273	0,00	6,00	2,017099	5
Odvážný	55	1,363636	0,00	4,00	1,735934	6
Velkorysý	55	1,181818	0,00	6,00	2,064613	7
Čistotný	55	1,109091	0,00	5,00	1,651853	8
Odpovědný	55	1,054545	0,00	5,00	1,556565	9
Ctižádnostivý	55	1,036364	0,00	6,00	2,036370	10
Schopný sebeovládání	55	0,945455	0,00	6,00	1,693322	11
Tvůrčí	55	0,836364	0,00	6,00	1,823343	12
Zdvořilý	55	0,618182	0,00	5,00	1,209391	13
Nezávislý	55	0,600000	0,00	6,00	1,770122	14
Intelektuální	55	0,345455	0,00	6,00	1,279731	15
Rozumový	55	0,309091	0,00	6,00	1,303453	16
Shovívavý	55	0,200000	0,00	5,00	0,869227	17
Poslušný	55	0,072727	0,00	4,00	0,539360	18

Tab. 29: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u žen bez poruch chování (16-18 let)

Tabulka č. 29 zobrazuje preferované instrumentální hodnoty u žen bez poruch chování ve věku 16-18 let. Mezi tyto patřily: 1. čestný, 2. veselý, 3. milující, 4. prospěšný, 5. schopný, 6. odvážný. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: rozumový, shovívavý, poslušný.

Hodnoty	Cílové hodnoty – ženy bez poruch chování (16-18 let)					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
Zabezpečení rodiny	55	2,80000	0,00	6,00	1,966384	1
Svoboda	55	2,69090	0,00	6,00	2,316389	2
Zralá láska	55	2,30909	0,00	6,00	2,226713	3
Štěstí	55	2,16363	0,00	6,00	1,912567	4
Opravdové kamarádství	55	1,96363	0,00	6,00	2,099062	5
Pohodlný život	55	1,70909	0,00	6,00	1,930963	6
Mírový svět	55	0,96363	0,00	6,00	1,943304	7
Vzrušující život	55	0,90909	0,00	6,00	1,858641	8
Rovnost	55	0,72727	0,00	5,00	1,580606	9
Moudrost	55	0,65454	0,00	6,00	1,669089	10
Vnitřní harmonie	55	0,63636	0,00	6,00	1,614330	11
Prospěšný život	55	0,60000	0,00	6,00	1,534782	12
Svět krásy	55	0,54545	0,00	6,00	1,740777	13
Pocit osobní jistoty	55	0,52727	0,00	6,00	1,399134	14
Společenské uznání	55	0,52727	0,00	5,00	1,372407	15
Potěšení	55	0,50909	0,00	5,00	1,317584	16
Sebeúcta	55	0,41818	0,00	6,00	1,227628	17
Blaho národa	55	0,34545	0,00	6,00	1,294120	18

Tab. 30: Popisné statistiky cílových hodnot u žen bez poruch chování (věk 16-18 let)

Tabulka č. 30 zobrazuje preferované cílové hodnoty u žen bez poruch chování ve věku 16-18 let. Mezi tyto patřily: 1. zabezpečení rodiny, 2. svoboda, 3. zralá láska, 4. štěstí, 5. opravdové kamarádství, 6. pohodlný život. Ke třem nejméně preferovaným hodnotám se řadily: potěšení, sebeúcta, blaho národa.

5.4 Výsledky výzkumného projektu

Na podkladě výše uvedených výsledků, uvádíme čtyři souhrnné tabulky hierarchie hodnot ve vzorku. Jedná se o tabulky hodnot instrumentálních (tabulka č. 31 a 33) a cílových (tabulka č. 32 a 34), které nám společně s ostatními sloužily pro ilustraci a vyhodnocení stanovených hypotéz, jež úzce souvisí s našimi výzkumnými otázkami. Tyto budeme následně prezentovat v další kapitole.

Hodnoty instrumentální	Pořadí hodnot						
	Celý soubor	Soubor s PCH	Soubor bez PCH	Muži s PCH	Muži bez PCH	Ženy s PCH	Ženy bez PCH
Ctižádostivý	-	-	-	-	-	-	-
Velkorysý	-	-	-	-	-	-	-
Schopný	6	5	5	4	6	5	4
Veselý	5	6	3	6	5	6	2
Čistotný	-	-	-	-	-	-	-
Odvážný	-	-	-	-	-	-	-
Shovívavý	X	X	X	X	X	X	X
Prospěšný	-	-	-	-	-	-	6
Čestný	1	3	1	3	1	2	1
Tvůrčí	X	X	-	X	X	-	-
Nezávislý	2	1	6	1	3	3	-
Intelektuální	-	-	-	-	-	X	X
Rozumový	-	X	X	X	-	-	-
Milující	4	4	2	5	2	1	3
Poslušný	X	-	X	-	X	X	X
Zdvořilý	-	-	-	-	-	-	-
Odpovědný	3	2	4	2	4	4	5
Schopný sebeovládání	-	-	-	-	-	-	-
Počet respondentů	440	229	211	139	114	90	97

Tab. 31: Souhrnná tabulka 1 – Srovnání instrumentálních hodnot ve výzkumu

Hodnoty cílové	Pořadí hodnot						
	Celý soubor	Soubor s PCH	Soubor bez PCH	Muži s PCH	Muži bez PCH	Ženy s PCH	Ženy bez PCH
Pohodlný život	2	2	2	2	2	3	5
Vzrušující život	-	-	-	-	-	-	-
Prospěšný život	X	-	-	X	-	-	-
Mírový svět	-	-	-	-	-	-	-
Svět krásy	X	X	-	-	-	X	-
Rovnost	-	X	-	X	X	X	-
Zabezpečení rodiny	3	4	3	3	3	4	2
Svoboda	1	1	1	1	1	1	1
Štěstí	6	6	5	6	6	6	4
Vnitřní harmonie	-	-	-	-	-	-	-
Zralá láska	4	3	4	4	4	2	3
Blaho národa	X	X	X	X	X	X	X
Potěšení	-	-	-	-	-	-	X
Pocit osobní jistoty	-	-	-	-	-	-	-
Sebeúcta	-	-	X	-	-	-	X
Společenské uznání	-	-	X	-	X	-	-
Opravdové kamarádství	5	5	6	5	5	5	6
Moudrost	-	-	-	-	-	-	-
Počet respondentů	440	229	211	139	114	90	97

Tab. 32: Souhrnná tabulka 1 – Srovnání cílových hodnot ve výzkumu

Hodnoty instrumentální	Pořadí hodnot							
	Muži s PCH (10-15 let)	Muži bez PCH (10-15 let)	Ženy s PCH (10-15 let)	Ženy bez PCH (10-15 let)	Muži s PCH (16-18 let)	Muži bez PCH (16-18 let)	Ženy s PCH (16-18 let)	Ženy bez PCH (16-18 let)
Ctižádostivý	-	-	-	-	-	-	-	-
Velkorysý	-	-	-	-	-	-	-	-
Schopný	4	6	5	5	5	6	5	5
Veselý	5	4	6	4	-	5	6	2
Čistotný	-	-	-	-	-	-	-	-
Odvážný	-	-	-	-	-	-	-	6
Shovívavý	-	X	-	X	X	X	X	X
Prospěšný	-	-	-	-	-	-	-	4
Čestný	2	1	2	1	4	2	2	1
Tvůrčí	X	X	X	X	X	X	-	-
Nezávislý	1	2	4	3	3	4	3	-
Intelektuální	-	-	X	-	-	-	X	-
Rozumový	X	-	-	-	-	-	-	X
Milující	6	5	3	6	2	1	1	3
Poslušný	-	X	-	-	X	X	X	X
Zdvořilý	X	-	X	X	-	-	-	-
Odpovědný	3	3	1	2	1	3	4	-
Schopný sebeovládání	-	-	-	-	6	-	-	-
Počet respondentů	99	66	64	42	40	48	26	55

Tab. 33: Souhrnná tabulka 2 – Srovnání instrumentálních hodnot ve výzkumu

Hodnoty cílové	Pořadí hodnot							
	Muži s PCH (10-15 let)	Muži bez PCH (10-15 let)	Ženy s PCH (10-15 let)	Ženy bez PCH (10-15 let)	Muži s PCH (16-18 let)	Muži bez PCH (16-18 let)	Ženy s PCH (16-18 let)	Ženy bez PCH (16-18 let)
Pohodlný život	2	2	2	2	3	2	6	6
Vzrušující život	-	-	-	-	-	-	-	-
Prospěšný život	X	-	-	-	-	-	-	-
Mírový svět	-	-	-	-	-	-	-	-
Svět krásy	-	X	X	-	X	-	X	-
Rovnost	-	X	-	-	X	-	X	-
Zabezpečení rodiny	3	3	4	3	4	3	3	1
Svoboda	1	1	1	1	1	1	4	2
Štěstí	6	6	5	5	5	5	5	4
Vnitřní harmonie	-	-	-	-	-	-	-	-
Zralá láska	4	5	3	4	2	4	1	3
Blaho národa	X	X	X	X	X	X	X	X
Potěšení	X	-	-	X	-	-	-	X
Pocit osobní jistoty	-	-	-	-	-	-	-	-
Sebeúcta	-	-	-	X	-	X	-	X
Společenské uznání	-	-	X	-	-	-	-	-
Opravdové kamarádství	5	4	6	6	6	6	2	5
Moudrost	-	-	-	-	-	X	-	-
Počet respondentů	99	66	64	42	40	48	26	55

Tab. 34: Souhrnná tabulka 2 – Srovnání cílových hodnot ve výzkumu

6 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A NÁVRHY A OPATŘENÍ

6.1 Vyhodnocení hypotéz a výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1: *Jakou hierarchii hodnot zastávají dospívající jedinci s poruchami chování?*

		Soubor s PCH		
instrumentální hodnoty:	nejvíce preferované	1. nezávislý		
		2. odpovědný		
		3. čestný		
		4. milující		
		5. schopný		
		6. veselý		
	nejméně preferované	rozumový		
		shovívavý		
		tvůrčí		
		cílové hodnoty:	nejvíce preferované	1. svoboda
				2. pohodlný život
				3. zralá láska
4. zabezpečení rodiny				
5. opravdové kamarádství				
6. štěstí				
nejméně preferované	rovnost			
	svět krásy			
	blaho národa			

Tab. 35: Soubor hierarchie hodnot dospívajících s poruchami chování

Odpověď na první výzkumnou otázku nám ilustruje výše uvedená tabulka týkající se nejvíce a nejméně preferovaných instrumentálních a cílových hodnot vyskytující se u jedinců s poruchami chování. Mezi nejpreferovanější instrumentální hodnoty byly v souboru zaznamenány: 1. nezávislý, 2. odpovědný, 3. čestný, 4. milující, 5. schopný, 6. veselý. K nejméně preferovaným instrumentálním hodnotám patří: rozumový, shovívavý, tvůrčí.

Mezi nejvíce preferované cílové hodnoty v tomto souboru patří hodnota: 1. svoboda, 2. pohodlný život, 3. zralá láska, 4. zabezpečení rodiny, 5. opravdové kamarádství, 6. štěstí. K nejméně preferovaným cílovým hodnotám patří: rovnost, svět krásy, blaho národa.

Výzkumná otázka č. 2: *Je žebříček hierarchie hodnot dospívajících jedinců s poruchami chování odlišný od žebříčku hodnot jedinců bez poruch chování?*

Vzájemným porovnáním souborů s poruchami chování a bez poruch chování jsme zjistili následující podobnosti a rozdíly (viz tabulka 36).

		Soubor s PCH	Soubor bez PCH
instrumentální hodnoty:	nejvíce preferované	1. nezávislý	1. čestný
		2. odpovědný	2. milující
		3. čestný	3. veselý
		4. milující	4. odpovědný
		5. schopný	5. schopný
		6. veselý	6. nezávislý
	nejméně preferované	rozumový	rozumový
		shovívavý	shovívavý
		tvůrčí	poslušný
cílové hodnoty:	nejvíce preferované	1. svoboda	1. svoboda
		2. pohodlný život	2. pohodlný život
		3. zralá láska	3. zabezpečení rodiny
		4. zabezpečení rodiny	4. zralá láska
		5. opravdové kamarádství	5. štěstí
		6. štěstí	6. opravdové kamarádství
	nejméně preferované	rovnost	společenské uznání
		svět krásy	sebeúcta
		blaho národa	blaho národa

Tab. 36: Soubor s a bez poruch chování

Rozdíly v hodnotách: Mezi nejvíce znatelnými rozdíly v případě nejvíce preferovaných instrumentálních hodnot byla hodnota – nezávislý. Tato se nacházela v souboru dospívajících s poruchami chování na 1. místě. V případě souboru bez poruch chování byla hodnota – nezávislý jako 6. nejpreferovanější hodnota. Nicméně obě uvedené hodnoty byly v žebříčku šesti nejpreferovanějších hodnot. U nejméně preferovaných instrumentálních hodnot v souboru s poruchami chování to byla hodnota – tvůrčí a hodnota – poslušný v souboru bez poruch chování.

Nejméně preferované cílové hodnoty byly v souboru s poruchami chování – rovnost a svět krásy. U souboru bez poruch chování se jednalo o hodnotu – společenské uznání a sebeúcta.

Shody v hodnotách: V případě instrumentálních hodnot u dospívajících s poruchami chování byly hodnoty v tomto pořadí: 2. odpovědný, 3. čestný, 4. milující, 6. veselý. U dospívajících bez poruch chování byly hodnoty v takovém pořadí: 1. čestný, 2. milující, 3. veselý, 4. odpovědný. V případě obou souborů (s a bez PCH) byla na totožném 5. nejpreferovanějším místě hodnota – schopný. Nejméně preferované hodnoty byly u obou souborů stejné – rozumový a shovívavý.

V hodnotách cílových byly nejvýznamnější shody na 1. a 2. příčce, kde se nacházely hodnoty svoboda a pohodlný život (viz Soubor s i bez poruch chování). Dále byly v souboru s poruchami chování hodnoty v tomto pořadí: 3. zralá láska, 4. zabezpečení rodiny, 5. opravdové kamarádství, 6. štěstí. U dospívajících bez poruch chování byly hodnoty v pořadí: 3. zabezpečení rodiny, 4. zralá láska, 5. štěstí, 6. opravdové kamarádství.

Nejméně preferované hodnoty byly u obou souborů: blaho národa.

Hypotéza č. 1: *Hierarchie hodnot dospívajících jedinců s poruchami chování jsou odlišné od hierarchie hodnot dospívajících jedinců bez poruch chování.*

Vzhledem k tomu, že jsme odlišnosti (v některých případech méně výrazné) v hodnotách mezi dospívajícími jedinci s poruchami chování a dospívajícími jedinci bez poruch chování našli, je možné **hypotézu č. 1 potvrdit**.

Výzkumná otázka č. 3: *Existují nějaké rozdíly v hierarchii hodnot u dospívajících jedinců s poruchami chování a jedinců bez poruch chování z hlediska jejich pohlaví?*

		Ženy s PCH	Ženy bez PCH
instrumentální hodnoty:	nejvíce preferované	1. milující	1. čestný
		2. čestný	2. veselý
		3. nezávislý	3. milující
		4. odpovědný	4. schopný
		5. schopný	5. odpovědný
		6. veselý	6. prospěšný
	nejméně preferované	poslušný	poslušný
		intelektuální	intelektuální
		shovívavý	shovívavý
cílové hodnoty:	nejvíce preferované	1. svoboda	1. svoboda
		2. zralá láska	2. zabezpečení rodiny
		3. pohodlný život	3. zralá láska
		4. zabezpečení rodiny	4. štěstí
		5. opravdové kamarádství	5. pohodlný život
		6. štěstí	6. opravdové kamarádství
	nejméně preferované	rovnost	potěšení
		svět krásy	sebeúcta
		blaho národa	blaho národa

Tab. 37: Ženy s a bez poruch chování

		Muži s PCH	Muži bez PCH
instrumentální hodnoty:	nejvíce preferované	1. nezávislý	1. čestný
		2. odpovědný	2. milující
		3. čestný	3. nezávislý
		4. schopný	4. odpovědný
		5. milující	5. veselý
		6. veselý	6. schopný
	nejméně preferované	tvůrčí	tvůrčí
		shovívavý	shovívavý
		rozumový	poslušný
cílové hodnoty:	nejvíce preferované	1. svoboda	1. svoboda
		2. pohodlný život	2. pohodlný život
		3. zabezpečení rodiny	3. zabezpečení rodiny
		4. zralá láska	4. zralá láska
		5. opravdové kamarádství	5. opravdové kamarádství
		6. štěstí	6. štěstí
	nejméně preferované	prospěšný život	společenské uznání
		rovnost	rovnost
		blaho národa	blaho národa

Tab. 38: Muži s a bez poruch chování

Při srovnání instrumentálních hodnot žen s poruchami chování a žen bez poruch chování (viz tabulka 37) jsme zaznamenali rozdílné hodnoty – 3. nezávislý v souboru žen s poruchami chování a objevení nové hodnoty – 6. prospěšný u žen bez poruch chování. Mezi další rozdíly (i když méně výrazné) týkající se instrumentálních hodnot lze uvést: 1. milující, 2. čestný, 4. odpovědný, 5. schopný, 6. veselý u žen s poruchami chování. Žebříček hodnot v souboru žen bez poruch chování byl následující: 1. čestný, 2. veselý, 3. milující, 4. schopný, 5. odpovědný. Méně výrazné rozdíly se také nacházely v souboru nejpreferovanějších cílových hodnot, kdy v souboru žen s poruchami chování byly hodnoty v tomto pořadí: 2. zralá láska, 3. pohodlný život, 4. zabezpečení rodiny, 5. opravdové kamarádství, 6. štěstí. U žen bez poruch chování se vyskytovaly hodnoty v pořadí: 2. zabezpečení rodiny, 3. zralá láska, 4. štěstí, 5. pohodlný život, 6. opravdové kamarádství. V případě nejméně preferovaných cílových hodnot se jednalo v souboru žen s poruchami chování o hodnoty – rovnost a svět krásy. V souboru žen bez poruch chování to byly hodnoty – potěšení a sebeúcta.

Co se týče porovnání hierarchie instrumentálních hodnot u mužů s a bez poruch chování (viz tabulka 38) byla odlišnost jednotlivých hodnot zřetelně nižší nežli u žen. Mezi méně výrazné rozdíly v hodnotách mužů s poruchami chování lze uvést: 1. nezávislý, 2. odpovědný, 3. čestný, 4. schopný, 5. milující, 6. veselý a v souboru mužů bez poruch chování jsou to hodnoty: 1. čestný, 2. milující, 3. nezávislý, 4. odpovědný, 5. veselý, 6. schopný. Rozdílem u nejméně preferovaných instrumentálních hodnot byla u mužů s poruchami chování hodnota – rozumový a u mužů bez poruch chování hodnota – poslušný. V případě cílových hodnot se

v celém souboru nejvíce a nejméně preferovaných hodnot vyskytl pouze jeden rozdíl, a to u nejméně preferované hodnoty – prospěšný život u mužů s poruchami chování a hodnota – společenské uznání u mužů bez poruch chování.

Hypotéza č. 2: *Hierarchie hodnot dospívajících žen s poruchami chování je odlišná od hierarchie dospívajících žen bez poruch chování.*

Hypotézu č. 2 lze potvrdit, neboť rozdíly mezi ženami s poruchami chování i bez poruch chování byly v našem výzkumném vzorku nalezeny, a to jak v nejvíce preferovaných, tak i nejméně preferovaných hodnotách.

Hypotéza č. 3: *Hierarchie hodnot dospívajících mužů s poruchami chování je odlišná od hierarchie dospívajících mužů bez poruch chování.*

Tuto **hypotézu lze potvrdit**. Rozdíly předchozího vzorku jsou však znatelně větší. V případě mužů s poruchami chování a bez poruch chování byly nalezeny rozdíly zejména u instrumentálních hodnot. V případě hodnot cílových je rozdíl zanedbatelný.

(Navrhované doporučení pro teorii i praxi: Vypracovat hlubší a detailnější analýzu jednotlivých rozdílů, ale i shod, především u cílových hodnot, a s těmito poznatky dále individuálně či skupinově pracovat).

Výzkumná otázka č. 4: *Existují nějaké rozdíly v hierarchii hodnot u dospívajících jedinců s poruchami chování a jedinců bez poruch chování z hlediska věku?*

		Muži s PCH (10-15 let)	Muži bez PCH (10-15 let)
instrumentální hodnoty:	nejvíce preferované	1. nezávislý	1. čestný
		2. čestný	2. nezávislý
		3. odpovědný	3. odpovědný
		4. schopný	4. veselý
		5. veselý	5. milující
		6. milující	6. schopný
	nejméně preferované	zdvořilý	poslušný
		rozumový	shovívavý
		tvůrčí	tvůrčí
cílové hodnoty:	nejvíce preferované	1. svoboda	1. svoboda
		2. pohodlný život	2. pohodlný život
		3. zabezpečení rodiny	3. zabezpečení rodiny
		4. zralá láska	4. opravdové kamarádství
		5. opravdové kamarádství	5. zralá láska
		6. štěstí	6. štěstí
	nejméně preferované	prospěšný život	svět krásy
		potěšení	rovnost
		blaho národa	blaho národa

Tab. 39: Muži s a bez poruch chování (věk 10-15 let)

		Muži s PCH (16-18 let)	Muži bez PCH (16-18 let)
instrumentální hodnoty:	nejvíce preferované	1. odpovědný	1. milující
		2. milující	2. čestný
		3. nezávislý	3. odpovědný
		4. čestný	4. nezávislý
		5. schopný	5. veselý
		6. schopný sebeovládání	6. schopný
nejméně preferované	tvůrčí	tvůrčí	
	shovívavý	shovívavý	
	poslušný	poslušný	
cílové hodnoty:	nejvíce preferované	1. svoboda	1. svoboda
		2. zralá láska	2. pohodlný život
		3. pohodlný život	3. zabezpečení rodiny
		4. zabezpečení rodiny	4. zralá láska
		5. štěstí	5. štěstí
		6. opravdové kamarádství	6. opravdové kamarádství
	nejméně preferované	rovnost	moudrost
		svět krásy	sebeúcta
		blaho národa	blaho národa

Tab. 40: Muži s a bez poruch chování (věk 16-18 let)

		Ženy s PCH (10-15 let)	Ženy bez PCH (10-15 let)
instrumentální hodnoty:	nejvíce preferované	1. odpovědný	1. čestný
		2. čestný	2. odpovědný
		3. milující	3. nezávislý
		4. nezávislý	4. veselý
		5. schopný	5. schopný
		6. veselý	6. milující
nejméně preferované	zdvořilý	zdvořilý	
	tvůrčí	tvůrčí	
	intelektuální	shovívavý	
cílové hodnoty:	nejvíce preferované	1. svoboda	1. svoboda
		2. pohodlný život	2. pohodlný život
		3. zralá láska	3. zabezpečení rodiny
		4. zabezpečení rodiny	4. zralá láska
		5. štěstí	5. štěstí
		6. opravdové kamarádství	6. opravdové kamarádství
	nejméně preferované	společenské uznání	potěšení
		svět krásy	sebeúcta
		blaho národa	blaho národa

Tab. 41: Ženy s a bez poruch chování (věk 10-15 let)

		Ženy s PCH (16-18 let)	Ženy bez PCH (16-18 let)
instrumentální hodnoty:	nejvíce preferované	1. milující	1. čestný
		2. čestný	2. veselý
		3. nezávislý	3. milující
		4. odpovědný	4. prospěšný
		5. schopný	5. schopný
		6. veselý	6. odvážný
	nejméně preferované	intelektuální	rozumový
		shovívavý	shovívavý
poslušný		poslušný	
cílové hodnoty:	nejvíce preferované	1. zralá láska	1. zabezpečení rodiny
		2. opravdové kamarádství	2. svoboda
		3. zabezpečení rodiny	3. zralá láska
		4. svoboda	4. štěstí
		5. štěstí	5. opravdové kamarádství
		6. pohodlný život	6. pohodlný život
	nejméně preferované	rovnost	potěšení
		svět krásy	sebeúcta
		blaho národa	blaho národa

Tab. 42: Ženy s a bez poruch chování (věk 16-18 let)

Vzhledem k tomu, že bychom nebyli schopni odpovědět na danou výzkumnou otázku, neboť ne všechny věkové skupiny jsou ve výzkumném vzorku dostatečně zastoupeny (viz graf č. 8), rozhodli jsme se naše respondenty rozdělit do dvou věkových skupin, který již mezi sebou porovnávat lze. Jedná se o kategorii pubescence, která je vyčleněna pro věkové rozpětí 10-15 let a kategorii adolescence, určena pro respondenty ve věku 16-18 let. Poté jsme díky této změně výzkumného designu byli schopni zodpovědět i následující výzkumnou otázku č. 4 a 5, a s nimi související hypotézy č. 4 a 5.

Pokud se zaměříme na rozdíly námi zvolených dvou věkových skupin (pubescenti, adolescenti), pak u mužů s poruchami chování a bez poruch ve věku 10-15 let (viz tabulka 39) jsme zaznamenali u nejvíce preferovaných instrumentálních hodnot tyto rozdíly: 1. nezávislý, 2. čestný, 4. schopný, 5. veselý, 6. milující u mužů s poruchami chování. V případě mužů bez poruch chování byly preferovány hodnoty v tomto pořadí: 1. čestný, 2. nezávislý, 4. veselý, 5. milující, 6. shovívavý. Nejméně preferované instrumentální hodnoty byly v souboru s poruchami chování – zdvořilý a rozumový. U souboru bez poruch chování se jednalo o hodnoty – poslušný a shovívavý. Minimální rozdíly dále vykazovaly nejpreferovanější cílové hodnot, kdy u mužů s poruchami chování ve věku 10-15 let byly uvedeny hodnoty: 4. zralá láska, 5. opravdové kamarádství a u mužů bez poruch chování ve věku 10-15 let to byly: 4. opravdové kamarádství, 5. zralá láska. Nejméně preferované cílové hodnoty byly v souboru s poruchami chování – prospěšný život a potěšení. U souboru bez poruch chování se jednalo o rozdílné hodnoty – svět krásy a rovnost.

Následující skupinou byli muži s poruchami chování a bez poruch chování ve věku 16-18 let (viz tabulka 40). Mezi nejvýraznější rozdíly lze zařadit odlišné nejpreferovanější instrumentální hodnoty: 6. schopný sebeovládání u mužů s poruchami chování a 5. veselý ve vzorku bez poruch chování. Ostatní nejpreferovanější instrumentální hodnoty byly: 1. odpovědný, 2. milující, 3. nezávislý, 4. čestný, 5. schopný, u mužů s poruchami chování (16-18 let), u mužů bez poruch chování to byly hodnoty v tomto pořadí: 1. milující, 2. čestný, 3. odpovědný, 4. nezávislý, 6. schopný. Rozdíly v preferenci cílových hodnot byly: 2. zralá láska, 3. pohodlný život, 4. zabezpečení rodiny, u mužů ve věku 16-18 let s poruchami chování a hodnoty 2. pohodlný život, 3. zabezpečení rodiny, 4. zralá láska v případě mužů bez poruch chování. Nejméně ceněné hodnoty byly pak: v souboru s poruchami chování – rovnost, svět krásy a hodnoty – moudrost a sebeúcta, u mužů bez poruch chování.

Mezi nejdůležitější instrumentální hodnoty u žen s poruchami chování ve věku 10-15 let (viz tabulka 41) byly zařazeny hodnoty: 1. odpovědný, 2. čestný, 3. milující, 4. nezávislý, 6. veselý. U žen bez poruch chování ve věku 10-15 let se jednalo o hodnoty: 1. čestný, 2. odpovědný, 3. nezávislý, 4. veselý, 6. milující. Jako nejméně důležitou hodnotou byla zjištěna pouze jedna rozdílnost, a to hodnota – intelektuální v souboru s poruchami chování a hodnota – shovívavý v souboru žen bez poruch chování. V oblasti nejpreferovanějších cílových hodnot to byly: 3. zralá láska, 4. zabezpečení rodiny, u žen s poruchami chování a 3. zabezpečení rodiny, 4. zralá láska, u žen bez poruch chování. K nejméně významným hodnotám uvedly ženy s poruchami chování ve věku 10-15 let společenské uznání a svět krásy, ženy bez poruch nejméně preferovaly hodnoty – potěšení a sebeúcta.

V poslední skupině této výzkumné otázky byly zaznamenány nejvýznamnější rozdíly týkající se preferovaných hodnot. Jedná se o ženy s poruchami a bez poruch chování ve věku 16-18 let (viz tabulka 42), kdy mezi nejvýraznější rozdíly lze zařadit odlišné nejpreferovanější instrumentální hodnoty: 3. nezávislý a 4. odpovědný, u žen s poruchami chování a 4. prospěšný, 6. odvážný ve vzorku bez poruch chování. Ostatní nejpreferovanější instrumentální hodnoty byly: 1. milující, 2. čestný, 6. veselý, u žen s poruchami chování. Ženy bez poruch chování ve věku 16-18 let uváděly toto pořadí hodnot: 1. čestný, 2. veselý, 3. milující. K nejméně významným instrumentálním hodnotám uvedly ženy s poruchami chování hodnotu – intelektuální a ženy bez poruch uvedly rozdílně hodnotu – rozumový. V oblasti nejpreferovanějších cílových hodnot u žen s poruchami chování to byly: 1. zralá láska, 2. opravdové kamarádství, 3. zabezpečení rodiny, 4. svoboda, 5. štěstí a u žen bez poruch chování se jednalo o hodnoty: 1. zabezpečení rodiny, 2. svoboda, 3. zralá láska,

4. štěstí, 5. opravdové kamarádství. Nejméně preferované cílové hodnoty byly v souboru s poruchami chování – rovnost a svět krásy. U souboru bez poruch chování se jednalo o rozdílné hodnoty – potěšení a sebeúcta.

Výzkumná otázka č. 5: *V případě, že by existovaly rozdíly v hierarchii hodnot u dospívajících jedinců s poruchami chování a jedinců bez poruch chování z hlediska věku, existují i nějaké rozdíly v hierarchii hodnot mezi pubescenty (ve věku 10-15 let) a adolescenty (ve věku 16-18 let) s poruchami chování a bez poruch chování?*

		Soubor s PCH (10-15 let)	Soubor s PCH (16-18 let)
instrumentální hodnoty:	nejvíce preferované	1. nezávislý	1. milující
		2. čestný	2. odpovědný
		3. odpovědný	3. nezávislý
		4. schopný	4. čestný
		5. milující	5. schopný
		6. veselý	6. veselý
	nejméně preferované	tvůrčí	intelektuální
		zdvořilý	poslušný
shovívavý		shovívavý	
cílové hodnoty:	nejvíce preferované	1. svoboda	1. zralá láska
		2. pohodlný život	2. svoboda
		3. zabezpečení rodiny	3. pohodlný život
		4. zralá láska	4. zabezpečení rodiny
		5. opravdové kamarádství	5. opravdové kamarádství
		6. štěstí	6. štěstí
	nejméně preferované	společenské uznání	rovnost
		prospěšný život	svět krásy
		blaho národa	blaho národa

Tab. 43: Soubor s poruchami chování (věk 10-15 a 16-18 let)

		Soubor bez PCH (10-15 let)	Soubor bez PCH (16-18 let)
instrumentální hodnoty:	nejvíce preferované	1. čestný	1. čestný
		2. nezávislý	2. milující
		3. odpovědný	3. veselý
		4. veselý	4. odpovědný
		5. schopný	5. schopný
		6. milující	6. nezávislý
	nejméně preferované	tvůrčí	poslušný
		shovívavý	shovívavý
zdvořilý		rozumový	
cílové hodnoty:	nejvíce preferované	1. svoboda	1. svoboda
		2. pohodlný život	2. zabezpečení rodiny
		3. zabezpečení rodiny	3. pohodlný život
		4. zralá láska	4. zralá láska
		5. opravdové kamarádství	5. štěstí
		6. štěstí	6. opravdové kamarádství
	nejméně preferované	blaho národa	blaho národa
		sebeúcta	sebeúcta
		svět krásy	společenské uznání

Tab. 44: Soubor bez poruch chování (věk 10-15 a 16-18 let)

Vzhledem k tomu, že jsme zaznamenali dostatečné množství rozdílných hodnot v předchozí výzkumné otázce, bylo možné zaměřit se taktéž na případnou existující rozdílnost v hierarchii hodnot mezi skupinou pubescentů a adolescentů (viz tabulka 43 a 44).

Dospívající jedinci s poruchami chování ve věku 10-15 let uvedli mezi nejvíce preferované instrumentální hodnoty: 1. nezávislý, 2. čestný, 3. odpovědný, 4. schopný, 5. milující. V případě dospívajících ve věku 16-18 byla významnost jednotlivých hodnot mírně odlišná: 1. milující, 2. odpovědný, 3. nezávislý, 4. čestný, 5. schopný. Šestá nejpreferovanější hodnota byla pro obě skupina stejná: 6. veselý. Nejméně preferované instrumentální hodnoty byly u obou skupin až na jednu hodnotu odlišné. Jednalo se o hodnoty – tvůrčí a zdvořilý, u souboru s poruchami chování ve věku 10-15 let a hodnoty – intelektuální a poslušný, u dospívajících s poruchami chování ve věku 16-18 let. Rozdíly v preferenci cílových hodnot byly: 1. svoboda, 2. pohodlný život, 3. zabezpečení rodiny, 4. zralá láska, u souboru s poruchami chování ve věku 10-15 let a hodnoty 1. zralá láska, 2. svoboda, 3. pohodlný život, 4. zabezpečení rodiny, u souboru s poruchami chování ve věku 16-18 let. Hodnoty na páté a šesté nejvýznamnější příčce byly pro obě skupiny totožné: 5. opravdové kamarádství, 6. štěstí. Nejméně ceněné cílové hodnoty byly pak: ve věku 10-15 let s poruchami chování – společenské uznání a prospěšný život a hodnoty – rovnost a svět krásy, u dospívajících s poruchami chování ve věku 16-18 let.

Dále jsme se zaměřili na dospívající jedince ve věku 10-15 let a 16-18 let bez poruch chování.

Mezi nejdůležitější instrumentální hodnoty u souboru bez poruch chování ve věku 10-15 let (viz tabulka 44) byly zařazeny hodnoty: 2. nezávislý, 3. odpovědný, 4. veselý, 6. milující. U souboru bez poruch chování ve věku 16-18 let se jednalo o hodnoty: 2. milující, 3. veselý, 4. odpovědný, 6. nezávislý. Shodně obě skupiny uvedly hodnoty: 1. čestný, 5. schopný. Rozdílem u nejméně preferovaných instrumentálních hodnot byla u souboru ve věku 10-15 let hodnota – tvůrčí a zdvořilý. U dospívajících ve věku 16-18 let to byly – poslušný a rozumový. V oblasti nejpreferovanějších cílových hodnot to byly: 2. pohodlný život, 3. zabezpečení rodiny, 5. opravdové kamarádství, 6. štěstí, u dospívajících bez poruch chování ve věku 10-15 let. V případě dospívajících jedinců ve věku 16-18 let se jednalo o hodnoty v tomto pořadí: 2. zabezpečení rodiny, 3. pohodlný život, 5. štěstí, 6. opravdové kamarádství. Obě skupiny souhlasně uvedly: 1. svoboda, 4. zralá láska. U nejméně významných cílových hodnot jsme zaznamenali pouze jednu odlišnost, kdy dospívající bez poruch chování ve věku 10-15 let uvedli hodnotu – svět krásy a dospívající bez poruch chování ve věku 16-18 let hodnotu – společenské uznání.

Hypotéza č. 4: *Hierarchie hodnot dospívajících pubescentů (ve věku 10-15 let) s poruchami chování je odlišná od hierarchie dospívajících adolescentů (ve věku 16-18 let) s poruchami chování.*

Tato **hypotéza byla** na základě výše uvedených zjištění **potvrzena**. V případě dospívajících pubescentů s poruchami chování dominovala zejména nezávislost a svoboda, u dospívajících adolescentů bylo prioritní zaměření na hodnoty milujícího a lásky zralého jedince, což je u adolescentů zcela pochopitelné.

Hypotéza č. 5: *Hierarchie hodnot dospívajících pubescentů (ve věku 10-15 let) bez poruch chování je odlišná od hierarchie dospívajících adolescentů (ve věku 16-18 let) bez poruch chování.*

Taktéž byly zjištěny odlišnosti (i když méně výrazné) v hodnotách mezi dospívajícími jedinci bez poruch chování ve věku 10-15 a 16-18 let, čímž je možné tuto **hypotézu potvrdit**.

Hypotéza č. 6: *Společenské uznání bude důležitou a významnější hodnotou pro jedince bez poruch chování než pro jedince s poruchami chování.*

Společenské uznání	Pořadí
Celý soubor	14
Jedinci bez PCH	16
Jedinci s PCH	14

Tab. 45: Grafické znázornění hypotézy č. 6

Hypotéza týkající se hodnoty společenského uznání **nebyla potvrzena**. Výsledky výzkumného šetření napovídají, že byla tato hodnota spíše důležitější pro jedince s poruchami chování. Pro jedince bez poruch chování byla zařazena mezi hodnoty nejméně preferované. V každém případě musíme konstatovat, že hodnota společenského uznání není důležitou a významnou hodnotou ani pro jednu skupinu (skrže všechny věkové skupiny včetně pohlaví). Mohla by se také nabízet otázka, proč byla hodnota společenského uznání dospívajícími tak málo oceňována? Odpovědí by mohlo být, že společenské uznání bude nabývat na významnosti spíše až v období dospělosti.

Hypotéza č. 7: *Hodnotu opravdové kamarádství budou pozitivně hodnotit zejména dospívající jedinci bez poruch chování než dospívající s poruchami chování.*

Opravdové kamarádství	Pořadí
Celý soubor	5
Jedinci bez PCH	6
Jedinci s PCH	5

Tab. 46: Grafické znázornění hypotézy č. 7

Hypotéza nebyla potvrzena. Z celého výzkumného souboru je patrné, že opravdové kamarádství je preferovanou hodnotou, jak pro jedince s poruchami chování, tak i pro jedince bez poruch chování. Dobré přátelství je bezesporu významnou hodnotou pro každého jedince, jelikož napomáhá vzájemně se obohacovat. V našem výzkumném vzorku byla nicméně tato hodnota pozitivněji vnímána dospívajícími s poruchami chování.

Hypotéza č. 8: *Hodnota svoboda bude u dospívajících jedinců s poruchami chování uvedena na vyšších příčkách hodnotové hierarchie než u dospívajících jedinců bez poruch chování.*

Svoboda	Pořadí
Celý soubor	1
Jedinci bez PCH	1
Jedinci s PCH	1

Tab. 47: Grafické znázornění hypotézy č. 8

Tato **hypotéza nebyla potvrzena.** Dospívající jedinci bez poruch chování preferovali tuto hodnotu naprosto stejně jako jedinci s poruchami chování. Podle vyhodnocení obou skupin je patrné, že hodnota svoboda je vysoce ceněná. Část výzkumného vzorku mohla být samozřejmě ovlivněna nařízením vlády při vyhlášení nouzového stavu a dalších mimořádných opatření, čímž byla práva všech občanů značně omezena. Z tohoto důvodu mohla být právě tato hodnota pro oba soubory více ceněna.

Hypotéza č. 9: *Hodnota nezávislý bude vysoce hodnocena zejména dospívajícími jedinci s poruchami chování než dospívajícími bez poruch chování.*

Nezávislý	Pořadí
Celý soubor	5
Jedinci bez PCH	6
Jedinci s PCH	1

Tab. 48: Grafické znázornění hypotézy č. 9

Tato **hypotéza se jednoznačně potvrdila.** Předpoklad vycházel zejména z toho, že dospívající s poruchami chování bývají častěji v rámci své nezávislosti na druhých omezováni.

Nezávislost může být také velmi důležitá pro děti autoritativních rodičů, které měly málo svobody a tak jí chtějí později příliš mnoho. Z tohoto důvodu byla hodnota nezávislý důležitou a preferovanou hodnotou nejen pro jedince bez poruch chování. Z výsledku výzkumného souboru je ale jisté, že byla hodnota dospívajícími s poruchami chování vnímána jako mnohem důležitější.

Hypotéza č. 10: *Hodnota zabezpečení rodiny bude u dospívajících jedinců s poruchami chování uvedena na vyšších příčkách hodnotové hierarchie než u dospívajících jedinců bez poruch chování.*

Zabezpečení rodiny	Pořadí
Celý soubor	5
Jedinci bez PCH	3
Jedinci s PCH	4

Tab. 49: Grafické znázornění hypotézy č. 10

Hypotéza nebyla v našem výzkumném vzorku **potvrzena**. Lze se domnívat, že dospívající s poruchami chování mohou častěji pocházet z různě dysfunkčních rodin na rozdíl od dospívajících bez poruch chování. Z toho je možné odvodit, že péče o blízké, milované osoby nemusí být pro ně až tak významná, jako pro osoby bez poruch chování. Na druhou stranu je zapotřebí zmínit, že rozdílnost týkající se této hypotézy byla velmi nízká.

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit a popsat, jaké hodnoty se objevují, a které z nich jsou zastávány dospívajícími jedinci s poruchami chování. Součástí šetření bylo také určit, jakým způsobem se jejich hodnoty odlišují od dospívajících jedinců bez poruch chování, a to podle různých kritérií např. z hlediska věku, pohlaví ad. Na základě stanovených výzkumných otázek jsme následně vytvořili hypotézy, které jsme ověřovali (viz výše). Naše výsledky jsme v souladu s odbornými poznatky z teorie a výzkumu interpretovali. Stanovený výzkumný cíl byl tedy splněn.

6.2 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Důkladnou analýzou námi zjištěných výzkumných dat jsme zjistili, že preference jednotlivých hodnot se mezi jednotlivými soubory skutečně lišily, a to napříč všemi soubory (s poruchami chování/bez poruch chování). Taktéž i soubory, které byly rozděleny dle jednotlivých kritérií (pohlaví, věk) vykazovaly patrné odlišnosti. Významnější rozdíly našeho výzkumného vzorku byly zaznamenány v souboru žen bez poruch chování, ve kterém byla uvedena jedna

z nejpreferovanějších instrumentálních hodnot, jež nebyla u ostatních souborů zaznamenána. Jednalo se o hodnotu prospěšný, u ostatních souborů se jednalo o hodnotu nezávislý. Dalším zjištěným rozdílem v nejpreferovanějších instrumentálních hodnotách byla hodnota schopný sebeovládání vyskytující se u mužů s poruchami chování ve věku 16-18 let, v případě ostatních souborů se jednalo o hodnotu veselý. Posledním výrazným rozdílem byla důležitost hodnoty odvážný u žen s poruchami chování ve věku 16-18 let. Všechny ostatní skupiny preferovaly hodnotu nezávislý. V rámci celého souboru jsme ovšem nezaznamenali výraznější rozdíly. Důležité je také připomenout, že jsme nemohli porovnat a odpovědět na rozdíly dle jednotlivých věkových kategorií, neboť nebyly všechny věkové skupiny ve výzkumném vzorku dostatečně zastoupeny, což učinilo soubor z tohoto hlediska nevyrovnaným. V případě některých věkových skupin se dokonce jednalo pouze o jednoho nebo i žádného respondenta.

Zajímavým výsledkem pro nás byla hodnota společenské uznání. Tato se umístila u obou souborů na velmi nízkých příčkách. V případě jedinců bez poruch chování bylo společenské uznání dokonce jednou z nejméně preferovaných hodnot. Kladli jsme si také otázku, proč byla hodnota společenského uznání dospívajícími tak málo oceňována, přičemž odpovědi by mohlo být, že společenské uznání bude nabývat na významnosti spíše až v období dospělosti. V období dospívání sehrává bezesporu také jistou významnost, avšak spíše od skupiny vrstevníků. Společenské uznání pak může být zastoupeno jinými hodnotami, jež se v žebříčku vyskytují, např. hodnotou opravdové kamarádství. Pokud shlédneme výzkumné studie jiných autorů, je možno konstatovat, že se nám podařila hodnota společenské uznání potvrdit (srov. Balátová, K. 2011, 2012, 2013).

Dále se nám podařilo potvrdit jednu z nejvíce preferovaných hodnot opravdové kamarádství (srov. Balátová, K. 2012, 2013, Nováková Fabiánová, M. 2009, Sak, P. 1998). Hodnota opravdové kamarádství, se vyskytovala u výše uvedených autorů na vysokých příčkách (v rozmezí 1. – 3.), a to jak u souboru s poruchami chování, tak i bez poruch chování. V našem výzkumném vzorku se hodnota opravdového kamarádství nacházela taktéž na relativně vysokých příčkách. V případě dospívajících jedinců s poruchami chování byla hodnota pátá nejpreferovanější, u jedinců bez poruch chování pak šestou nejpreferovanější hodnotou.

Překvapivým výsledkem pro nás byla také hodnota svoboda, která byla ve všech souborech mimo žen s poruchami chování a bez poruch chování ve věku 16-18 let vždy na první příčce. Naším předpokladem bylo umístění hodnoty svobody mezi nejpreferovanějšími hodnotami,

to že bude důležitost pro dospívající s i bez poruch chování až natolik významná jsme ovšem nepředpokládali. Domníváme se, že část výzkumného vzorku mohla být ovlivněna nařízením vlády při vyhlášení nouzového stavu a dalších mimořádných opatření (zejména karantény, neboli zamezení volného pohybu osob), kterou byla práva nejen dospívajících značně omezena a tím také svoboda více ceněna (srov. Balátová, K. 2012, 2013).

Stejně tak, jako je velmi důležitou hodnotou pro dospívajícího jedince svoboda, je velmi důležitá i jeho nezávislost. Této si více cení dle našeho předpokladu zejména jedinci s poruchami chování. Nicméně i pro jedince bez poruch se vyskytovala mezi šesti nejpreferovanějšími hodnotami. Neméně zajímavým zjištěním byla vysoká preference hodnoty zabezpečení rodiny napříč celým výzkumným souborem bez ohledu na poruchu, věk nebo pohlaví. Z toho je možné odvodit, že péče a bezpečnost milovaných osob je velmi významnou hodnotou pro všechny dospívající jedince (srov. Balátová, K. 2012, 2013).

Opakovaně se také ve srovnání s jinými autory potvrdily nejméně významné hodnoty, a to u téměř všech našich souborů. V případě cílových hodnot se jednalo zejména o hodnoty, jako je rovnost, svět krásy a blaho národa, u instrumentálních to byly nejčastěji tvůrčí, shovívavý ad. (srov. Sak, P. 1998, Nováková Fabiánová, M. 2009, Balátová, K. 2012, 2013).

Za zajímavost také stojí uvést v souladu s výsledky dalších autorů jednu z nejvíce preferovaných hodnot u dospívajících jedinců. Touto je hodnota milující, která byla významnou pro všechny respondenty bez ohledu na jejich pohlaví, nebo zda se jednalo o osoby s poruchami chování či bez poruch chování. Z výsledku je ovšem patrné, že věk sehrává jistou roli, jelikož adolescenty byla láska a něha více preferována, nežli pubescenty (Nováková Fabiánová, M. 2009, Balátová, K. 2012, 2013).

Závěrem je vhodné připomenout si, že pro realizaci výzkumu byl proveden v prvotní fázi výběr respondentů na základě jednorázového průřezového šetření, kdy se nejednalo o výběr náhodný, ale o výběr dostupný či příležitostný. Z těchto důvodů, je třeba jisté opatrnosti, zejména pak nezobecňovat výsledky na celou populaci, ale převážně je vztahovat na vzorek, na němž byl výzkum proveden.

6.3 Návrhy a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

Na základě stanovených výzkumných cílů rigorózního výzkumu a výsledků analýzy kvantitativních dat, které přineslo výzkumné šetření zabývající se hodnotami u dospívajících

jedinců s poruchami chování a výsledků dospívajících jedinců bez poruch chování, vyplynulo několik doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi. Námi předložená doporučení vycházejí z Průřezových témat (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Enviromentální výchova, Mediální výchova), dále pak Vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce) a Doplňující vzdělávací program (Etická výchova) Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Jako první bychom se zaměřili na oblast osobnostní a sociální výchovy, neboť právě toto průřezové téma akcentuje jak v základním vzdělávání, tak i ve středním vzdělávání formativní prvky, přičemž se orientuje na subjekt i objekt. Jedná se o téma praktické, které má každodenní využití v běžném životě člověka. Reflektuje osobnost žáka a jeho individualitu. Hlavním smyslem tohoto tématu je pomáhat každému jedinci v utváření praktických životních dovedností. Zvláštností Osobnostní a sociální výchovy je to, že se učivem stává sám žák, stává se jím taktéž určitá žakovská skupina a stávají se jím i zcela běžné situace každodenního života. Základním smyslem je pomáhat každému žákovi v hledání vlastní cesty k životní spokojenosti. Tato je založena na dobrých vztazích k sobě samému, k dalším lidem i světu.

Osobnostní a sociální výchova má úzký vztah s dalšími vzdělávacími oblastmi, např. se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace, která se zaměřuje mimo jiné na každodenní verbální komunikaci, jakožto nástroj jednání v různých životních situacích. Tím se prohlubuje vztah mezi verbální a nonverbální složkou komunikace, čímž jsou rozšiřovány specifické aplikace jazyka o sociální dovednosti. Následující Vzdělávací oblastí je Člověk a jeho svět. Tuto lze naplňovat prostřednictvím různorodých témat směřujících k sebepoznání, seberegulaci, zdravému sebepojetí či k udržení psychického zdraví, zejména pak k psychohygieně, komunikaci a mezilidským vztahům. Další velmi úzkou vazbu má taktéž ke vzdělávací oblasti Člověk a společnost, a to k Výchově k občanství a k jejím částem Člověk ve společnosti a Člověk jako jedinec. Mezi následující vzdělávací oblasti bychom mohli uvést např. oblasti Člověk a příroda, která mimo jiné nabízí možnosti rozvoje emocionálních vztahů, osobních postojů a praktických dovedností ve vztahu k přírodnímu prostředí. Propojení s oblastí Člověk a zdraví je vhodné v tématech reflektující fyzickou stránku člověka, sociální vztahy, komunikaci a rozhodování v každodenních běžných, ale i vypjatých situacích. Jako poslední vzdělávací oblast bychom uvedli Člověk a svět práce týkající se

zejména zdokonalováním dovedností, spolupráce a komunikace v týmu a v různých pracovních situacích. Všechna tato výše uvedená témata jsou v Osobnostní a sociální výchově vnímána jako samostatná, přičemž se vzájemně prolínají s hodnotami, postoji a normami nejen konkrétních žáků, ale i celé společnosti. Utvářejí tak pozitivní postoje k sobě samému i druhým, rozvíjí zvládnutí vlastního chování, podporují akceptování druhých lidí a jejich názorů, zaměřuje se na uvědomování si hodnot vzájemné komunikace, spolupráce a mravních rozměrů různých způsobů lidského chování. Výuka tohoto průřezového tématu tak napomáhá primární prevenci rizikového chování a zkvalitnění mezilidské komunikace (RVP ZV, 2017).

Přínosem průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka níže uvádíme jednotlivé oblasti. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma Osobnostní a sociální výchova dle RVP ZV (2017 s. 128):

- *„vede k porozumění sobě samému a druhým,*
- *napomáhá ke zvládnutí vlastního chování,*
- *přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni,*
- *rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti,*
- *utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci,*
- *umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů),*
- *formuje studijní dovednosti,*
- *podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.“*

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- *„pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým,*
- *vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci,*
- *vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů,*
- *přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování,*
- *napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.“*

Rokeachův test hierarchie hodnot lze také využít k diagnostice a intervenci v rámci osobnostního, sociálního a morálního rozvoje žáků. Jedná se o následující oblasti:

- **Sebepoznání a sebepojetí** – jak já vidím sebe, jak druzí vidí mě, moje tělo, moje psychika (postoje, hodnoty, temperament), co o sobě víme a co případně ne, jak se promítá mé já v mém chování, aneb co z našich vlastností ztěžuje naši komunikaci a vztahy s ostatními lidmi, anebo naopak, co jí prospívá.
- **Seberegulace a sebeorganizace** – cvičení sebekontroly a sebeovládání, vědomá práce se svými emocemi, regulace vlastního jednání, projevů, prožívání, vůle, zvládání vlastní agrese, plánování svého času, uskutečňování dílčích a životních cílů.
- **Poznávání lidí** – vzájemné poznávání svých spolužáků, rozvoj pozornosti vůči jejich odlišnostem a hledání výhod těchto odlišností.
- **Mezilidské vztahy** – podporování a péče o dobré mezilidské vztahy, projev respektu k základním právům svých spolužáků, empatie a pohled na svět očima druhého, poskytnutí pomoci svým spolužákům, prožívání se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry nebo radosti ze společného zvládání náročných situací ad.
- **Komunikace** – ovládání technik řeči, řeči těla, zvuků a slov, vědomá práce s neverbální komunikací, poutavé prezentování, rozlišování projevů respektující a nerespektující komunikace, cvičení pozorování empatického a aktivního naslouchání, vedení dialogu, kultivovaného projevu sebeprosazení se, komunikace v různých situacích - řešení konfliktů, vysvětlování, vyjednávání, prosba, omluva, strategie asertivní komunikace s dovedností komunikační obrany proti agresi a manipulaci, kultivovaný projev s poskytováním zpětné vazby (co se dítěti líbí nebo nelíbí na chování druhého člověka).
- **Kooperace a kompetice** – dodržování efektivního postupu práce v týmu, podpora týmové spolupráce, rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu či odporu, získat dovednost navázat na myšlenku a nápad druhého, a taktéž umět odstoupit od nápadu vlastního, pozitivně myslet apod.), rozvoj dovedností pro etické zvládání různých situací např. soutěže a konkurence.
- **Hodnoty, postoje, praktická etika** – analýzy vlastních postojů a žebříčku hodnot, reflektování hodnot a postojů druhých lidí, rozpoznávání projevů a užitečnosti etických jevů a vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, odvaha, spolehlivost, spravedlnost, respektování ad., pomáhající a prosociální chování, kdy jedinec neočekává protislužbu, identifikování reálných problému, které si

zasluhují angažovanost ve věci problém řešit, zodpovědné rozhodování se s následným jednáním v eticky náročných situacích všedního dne (RVP ZV, 2017).

Z výše uvedených oblastí je zřejmé, že by bylo možné využít Rokeachův test hierarchie hodnot také k reflexi a následné sebereflexi žáků. Reflektování a hodnocení nejen vlastní práce, ale i celé třídy nebo skupiny je nutnou součástí jakékoliv činnosti. Reflexe a sebereflexe má velký význam, dochází při ní k ujasňování si postojů, vyvstávají nové myšlenky, otázky atd.

Dalším průřezovým tématem, ve kterém se objevují hodnoty a postoje je například Výchova demokratického občana. Jedná se o téma, které má mezioborový a multikulturní charakter. V obecné rovině tak představuje syntézu hodnot, mezi které lze uvést spravedlnost, toleranci a odpovědnost. V konkrétní rovině pak zejména rozvoj kritického myšlení, vědomí vlastních práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti. Toto průřezové téma má blízkou vazbu na vzdělávací oblast Člověk a společnost, v níž jsou tematizovány principy demokracie a demokratického rozhodování a řízení, včetně lidských a občanských práv, ve kterých se klade důraz na participaci jednotlivců. Průřezové téma Výchova demokratického občana má vazbu i na jiné vzdělávací oblasti, např. na oblasti Člověk a jeho svět, která se uplatňuje v tématech zaměřených k okolnímu prostředí, vztahu k domovu a vlasti (RVP ZV, 2017).

Přínosem průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka níže uvádíme jednotlivé oblasti. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma Výchova demokratického občana dle RVP ZV (2017 s. 130):

- *„vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod,*
- *vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti,*
- *umožňuje participovat na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků,*
- *rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti,*
- *prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování,*
- *vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení.“*

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- *„vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě,*

- *vychovává k úctě k zákonu,*
- *rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku,*
- *učí sebeúctě a sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti,*
- *přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost,*
- *rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů,*
- *motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším,*
- *umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze),*
- *vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností,*
- *vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu.“*

Následujícím průřezovým tématem, ve kterém se lze zaměřit na hodnoty, a taktéž využít Rokeachův test hodnot je *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, integruje a prohlubuje poznatky, přičemž umožňuje uplatnit získané dovednosti, které si žáci osvojili v jednotlivých vzdělávacích oborech. V oblasti postojů a hodnot toto průřezové téma (RVP ZV, 2017):

- významně přispívá k překonávání stereotypů a předsudků, případně i xenofobních projevů,
- podporuje chápání jevů a vzorců očima evropského občana,
- přispívá k pochopení Evropy jako prostředí sdíleného kulturní rozmanitostí,
- utváří pozitivní postoje k tradičním evropským hodnotám,
- umožňuje získat vědomosti a dovednosti nezbytné pro orientaci v evropském a globálním prostředí života, vzdělávání, práce apod.,
- rozvíjí u žáků smysl pro partnerství a spolupráci.

Neméně významným průřezovým tématem je *Multikulturní výchova*. Tato umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých sociokulturních skupin se specifickými systémy tradic, postojů a hodnot. A právě na podkladě této rozmanitosti si žáci mohou lépe uvědomovat svoji

vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Multikulturní výchova se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, přičemž v oblasti postojů a hodnot průřezové téma (RVP ZV, 2017):

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance, respektu a uznání odlišných sociokulturních skupin,
- napomáhá uvědomovat si vlastní identitu, být sám sebou,
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků,
- učí je vnímat odlišnost jako vhodnou příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj možného konfliktu,
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské a jiné netolerance s principy života v demokratické společnosti,
- vede k zainteresovanosti při potírání projevů netolerance, diskriminace, xenofobie a rasismu,
- učí žáky vnímat se jako občany, kteří se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.

Ve stejném duchu je obsah a cíle multikulturní výchovy vymezován i v dalších vzdělávacích programech a kurikulárních dokumentech pro střední školy, včetně Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia.

Pomocí Enviromentální výchovy jsou žáci vybaveni specifickými kompetencemi, které směřují k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí. Tím je myšleno zejména pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání nejen společnosti, ale i každého jedince, který při svém rozhodování bere v potaz dopady možných řešení na životní prostředí a zapojuje se do aktivit určených ke zvýšení kvality životního prostředí a kvality vlastního života.

Postoje a hodnoty žáků jsou rozvíjeny v rámci všech klíčových témat environmentální výchovy, přičemž průřezové téma dle RVP ZV (2017 s. 136):

- *„přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty,*
- *vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů,*
- *vede k pochopení významu a nezbytnosti udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti,*

- *podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí,*
- *přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí,*
- *vede k angažovanosti v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí,*
- *vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví.“*

Jako poslední průřezové téma, kde by bylo možné vhodným způsobem s Rokeachovým testem hierarchie hodnot pracovat je Mediální výchova.

V základním a středoškolském vzdělání nabízí v souvislosti s rostoucím významem médií v současném světě elementární poznatky. Tyto mají rozměr dovednostní, poznávací, analyticko-kritický a formativní. Utváří tak postoje a hodnoty žáků, jež jsou pro život a uplatnění jedince ve společnosti nepostradatelné. Média se tak stávají důležitým socializačním faktorem, kdy mají mimo jiné i výrazný vliv na chování jedince a společnosti. Žáky je zapotřebí naučit analyzovat získané informace, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr nebo je případně asociovat s jinými sděleními. Přínos průřezového tématu Mediální výchovy k rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot dle RVP ZV (2017 s. 138):

- *„rozdvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení,*
- *vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění,*
- *rozdvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci,*
- *napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.“*

Závěrem lze konstatovat, že Rokeachův test hierarchie hodnot vyžaduje dostatečnou časovou dotaci k zamyšlení se nad jednotlivými úkoly, a taktéž jistou vývojovou zralost daného jedince. Z tohoto důvodu je naším doporučením do praxe a vhodnějším využitím Rokeachova testu spíše pro žáky od 2. stupně ZŠ (věku 11-12 let). Pro mladší žáky jej lze využít také, ale pouze v omezené míře z důvodu jeho obsahu, náročnosti, potřeby určité úrovně abstraktního myšlení, zobecnění a metodického postupu.

ZÁVĚR

Rigorózní práce se zabývá problematikou hodnot a hodnotového systému u dospívajících jedinců s poruchami chování. Téma práce bylo zvoleno zejména na základě vlivu aktuálních trendů vzdělávací politiky České republiky a s tím i související problematiky hodnot. Aktuálnost směřuje bezesporu také k inkluzivnímu vzdělávání, kdy jednou z podmínek je respektování jedince, vycházení z adekvátního hodnotového systému a upevňování socializace jedince. Rigorózní práce se tak stává aktuální nejen z hlediska společenské a pedagogické práce, ale řeší také otázky, jež jsou diskutovány mimo jiné i v psychologii nebo v současném školství.

Hodnoty a hodnotová orientace jsou neoddělitelnou součástí života každého člověka, přičemž zauímají důležité místo v životě nejen samotného jedince, ale i celé společnosti. Setkáváme se s nimi v podstatě na každém kroku, v rodině, ve škole, zájmových kroužcích nebo ve vrstevnických skupinách. Všechna tato zmiňovaná prostředí je určitým způsobem ovlivňují (např. výchovou, společností, dobou, ve které jsme vyrůstali, naším zaměřením, životním stylem apod.). Každý jedinec má specifický způsob života související mimo jiné s hodnotami, kterými se řídí a ideály, které by rád v životě realizoval, případně jich dosáhnul, neboli jinak řečeno „pokud známe své hodnoty, můžeme si podle nich nastavit cíle, kterých chceme dosáhnout“. Hodnoty tak stojí v pozadí našich cílů. Každý člověk si nejvíce cení něčeho jiného: hovoříme tedy o tom, že každý má odlišnou hodnotovou hierarchii. Někdo si nejvíce cení např. sexuálního a duchovního sblížení, zabezpečení rodiny, pohodlného života, pro jiného může být na prvním místě něco naprosto jiného, například vzrušující život a svoboda. Důležité je také zmínit, že v ontogenezi člověka se hodnoty přehodnocují a jejich pořadí se s pravidelností mění. V první polovině života můžeme například považovat za nejvyšší hodnotu úspěch, v druhé naopak prospěšnost a užitečnost druhým. Z výše uvedených důvodů jsme se rozhodli hodnotám obecně uznávanými společností a hodnotám jedinců s poruchami chování v naší práci věnovat.

Cílem předložené rigorózní práce bylo zjistit, jaké hodnoty jsou zastávány a preferovány dospívajícími jedinci s poruchami chování ve srovnání s dospívajícími intaktními jedinci. Dílčími cíli bylo zjistit, jakým způsobem se hodnoty dospívajících jedinců s poruchami chování liší od hodnot jedinců bez poruch chování, a to v kontextu věku a pohlaví.

Rigorózní práce je členěna do šesti kapitol se standartním dělením na teoretickou a empirickou část. Empirická část je prezentována vlastním výzkumem. Po stránce metodologické jde o kombinaci teoreticko-analytického a empirického postupu.

Teoretická část prezentuje na základě provedené monografické procedury výsledky analýzy české i zahraniční odborné literatury. Kapitola první se věnuje speciálně pedagogickým východiskům, vývoji speciální pedagogiky a jejímu přínosu, průběhu historického vývoje s dělením jednotlivých období a poruchám chování v širším slova smyslu. Kapitola druhá je zaměřena na poruchy chování v dětském věku a dospívání, jejich základní klasifikaci, příčinám vzniku, diagnostickým kritériím a prevenci a nápravám poruch chování. Kapitola třetí pojednává o hodnotách, hodnotové orientaci, hierarchické koncepci, klasifikaci a postojích a přesvědčeních v souvislosti s hodnotami dospívajících jedinců. Kapitola čtvrtá, jakož to poslední teoretická část je věnována osobnosti a jejím složkám, vývojovému období pubescence a adolescence, včetně významu rodiny v období dospívání dítěte.

Empirická část rigorózní práce je zpracována kvantitativní metodou. Výzkumný soubor tvoří 440 respondentů ve věku od 10 do 18 let, z nichž u 229 jedinců byla diagnostikována porucha chování. Zbývajících 211 dospívajících jedinců bylo bez poruch chování. Pro výzkumné šetření byl použit Rokeachův test hierarchie hodnot v modifikované Bakalářově české verzi. V rámci designu výzkumu jsou v jeho úvodu vymezeny cíle a výzkumné otázky, na jejichž základě byly stanoveny uvedené hypotézy. Zjištěná data jsou následně okomentována a zpracována do tabulek a grafů.

Z kvantitativně orientovaného výzkumu, který byl realizován na základě dotazníkového šetření, vyplynuly následující závěry:

Projekt rigorózní práce přispívá k pochopení hodnot, jež jsou zastávány jedinci s poruchami chování a způsob, jakým se jejich hodnoty odlišují od dospívajících jedinců bez poruch chování. Kromě přínosu detailně zpracované statistické procedury výsledky naznačují, že preference jednotlivých hodnot se mezi jednotlivými soubory skutečně lišily, a to napříč všemi soubory. Taktéž i soubory, které byly rozděleny dle jednotlivých kritérií (pohlaví, věk) vykazovaly patrné odlišnosti. Významnější rozdíly našeho výzkumného vzorku byly zaznamenány v souboru žen bez poruch chování, ve kterém byla uvedena jedna z nejpreferovanějších instrumentálních hodnot, jež nebyla u ostatních souborů zaznamenána. Jednalo se o hodnotu prospěšný, přičemž u ostatních souborů se jednalo o hodnotu nezávislý. Dalším zjištěným rozdílem v nejpreferovanějších instrumentálních hodnotách byla hodnota schopný sebeovládání vyskytující se u mužů s poruchami chování ve věku 16-18 let, v případě ostatních souborů se jednalo o hodnotu veselý. Posledním výrazným rozdílem byla důležitost hodnoty odvážný u žen s poruchami chování ve věku 16-18 let. Všechny ostatní skupiny preferovaly hodnotu nezávislý. V rámci celého souboru jsme ovšem nezaznamenali

výraznější rozdíly. Důležité je také připomenout, že jsme nemohli porovnat a odpovědět na rozdíly dle jednotlivých věkových kategorií, neboť nejsou všechny věkové skupiny ve výzkumném vzorku dostatečně zastoupeny, což učinilo soubor z tohoto hlediska nevyrovnaným. V případě některých věkových skupin se dokonce jednalo pouze o jednoho nebo i žádného respondenta.

Dále jsme uvedli na základě stanovených výzkumných cílů rigorózního výzkumu a výsledků analýzy kvantitativních dat, které přineslo naše šetření, několik doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.

Záměrem rigorózní práce bylo propojit problematiku období pubescence a adolescence s procesem hodnot, hodnotové orientace a hierarchie hodnot, což může být příspěvkem k uplatnění nových trendů ve školství, ať už z hlediska speciální pedagogiky nebo případně i psychologie. Realizované výzkumné šetření nám nastínilo, jaké hodnoty jsou zastávány současnou dospívající mládeží, a to nejen s poruchami chování. Vzhledem ke kombinaci výběru respondentů (z části nenáhodný výběr), nelze považovat tento vzorek za relevantně reprezentativní, přičemž je na místě jisté opatrnosti při případném zobecnění výsledků na celou populaci.

Zkoumání hodnot může přinášet vždy zajímavé výsledky, které je možno nejlépe využít ve výchově, ba přímo řečeno, dobře konstruovaná pedagogika nemůže pracovat bez znalosti problematiky hodnot. Závěrem lze konstatovat, že cíle rigorózní práce byly naplněny.

SEZNAM LITERÁRNÍCH ZDROJŮ

- BALÁTOVÁ, K. *Hodnoty u dospívajících jedinců s poruchami chování*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 2014. 147 s. ISBN 978-80-210-7573-3.
- CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. 2. vyd. Olomouc: Universita Palackého, 2009. 376 s. ISBN 978-80-244-2295-4.
- ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2002. 384 s. ISBN 80-7239-107-0.
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980. 381 s.
- DANIEL, J. et al. *Prehľad všeobecnej psychológie*. 1. vyd. Nitra: Enigma, 2003. ISBN 80-89132-05-7.
- ELLIOTT, J., PLACE, M. *Dítě v nesnázích: Prevence, příčiny, terapie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. 208 s. ISBN 80-247-0182-0.
- EMMEROVÁ, I. *Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. 1. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007, 129 s. ISBN 978-80-8083-440-1.
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Triton, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
- FISCHER, S. et al. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. 299 s. ISBN 978-80-7387-792-7.
- FRANIOK, P. *Speciální pedagogika – vybrané problémy*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. 63 s. ISBN 80-7368-161-7.
- FRANIOK, P., KOVÁŘOVÁ, R. et al. *Reflexe současných trendů ve speciální pedagogice: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. 2011. 33 s. ISBN 978-80-7368-942-1.
- GABURA, J. *Teória rodiny a proces práce s rodinou*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2012. 318 s. ISBN 978-80-89256-95-2.

- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GILLERNOVÁ, I. et al. *Slovník základních pojmů z psychologie*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2000. 80 s. ISBN 80-7168-683-2.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HARINEKOVÁ, M., STEMPELOVÁ, J. *Poruchy psychického vývinu u dětí a dospívajících*. 1. vyd. Trnava: Fakulta humanistiky Trnavské univerzity, 2003. ISBN 80-89074-74-X.
- HAVEL, J. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 150 s. ISBN 978-80-210-6395-2.
- HELUS, Z. *Psychologie: Psychologie pro střední školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1995. 119 s. ISBN 80-7168-245-4.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016. 438 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HOFERKOVÁ, S. *Úvod do etopedie*. 1. vyd. Univerzita Hradec Králové, 2014. 66 s. reg.č. CZ.1.07/2.2.00/28.0036.
- HOSÁK, L., HRDLIČKA, M., LIBIGER, J. et al. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2015. 647 s. ISBN 978-80-246-3011-3 (pdf).
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEDLIČKA, R. et al. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2015. 544 s. ISBN 978-80-247-5447-5.
- JUKLOVÁ, K., SKORUNKOVÁ, R. *Základy psychopatologie*, 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 115 s. ISBN 978-80-7041-815-4.
- KASSIN, S. *Psychologie*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. 772 s. 978-80-251-1716-3.
- KLÍMA, P., KLÍMA, J. *Základy etopedie: Uvedení do etopedie, nárys vývoje a organizace péče*. 1. vyd. Praha: SPN, 1978. 122 s.

- KONČEKOVÁ, L. *Patopsychológia*. 1. vyd. Prešov: Lana, 2004. 222 s. ISBN 80-969053-4-1.
- KOŠČ, M. *Základy psychológie*, 6. vyd. Bratislava: SPN - Mladé léta, 2006. 118 s. ISBN 80-10-00957-1.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova*. 1. vyd. Prešov: ManaCon, 1996. 232 s. ISBN 80-85668-34-3.
- KVĚTOŇOVÁ, L., PROUZOVÁ, R. et al. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. 155 s. ISBN: 978-80-7290-472-3.
- KYSUČAN, J., KUJA, J. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996. 99 s. ISBN 978-80-7067-677-9.
- LABÁTH, V. et al. *Riziková mládež: Možnosti potenciálních změn*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-66-4.
- MACEK, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. 336 s. ISBN 80-04-24526-9.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 344 s. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A. *Mládež a delikvence: Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. 344 s. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. et al. *Podpora rodiny: Manuál pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 176 str. ISBN 978-80-262-0697-2.
- MICHALÍK, J. et al. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 511 s. ISBN 978-80-7367-859-3.
- MIOVSKÝ, M. et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: Sdružení SCAN: Centrum adiktologie - Psychiatrická klinika, 1. LF UK v Praze: VFN v Praze, 2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MKN-10, *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. I. svazek - Tabeleární část, ÚZIS, 10. revize, 2018. 878 s. ISBN-13: 978-80-7472-168-7.

- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. vyd. Brno: Paido, 1998. 85 s. ISBN 80-85931-60-5.
- MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Triton, 2016. 664 s. ISBN 978-80-7387-929-7.
- NOCIAR, A. *Základy psychologie*. 1. vyd. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctví a sociální práce Sv. Alžběty, 2007. ISBN 978-80-89271-23-8.
- NOVOTNÁ, L., HRÍCHOVÁ, M. MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004, 82 s. ISBN: 80-7043-281-0.
- ORAVCOVÁ, J. *Kapitoly zo sociálnej psychológie: učebný text pre pedagógov, vychovávateľov a majstrov odbornej výchovy*. Žilina: IPV Inštitút priemyselnej výchovy, 2. vyd. 2007, 130 s. ISBN 978-80-8070-643-2.
- PANČOCHA, K., VÍTKOVÁ, M. et al. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2013. 319 s. ISBN 978-80-7315-245-1.
- PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
- POTMĚŠILOVÁ, P. et al. *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Parta, 2013. 186 s. ISBN 978-80-7320-179-1.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogik: Úvod do studia oboru*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PTÁČEK, R. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 24 s. ISBN 80-86991-81-4.

- PUGNEROVÁ, M., KONEČNÝ, J. *Patopsychologie se zaměřením na psychologii handicapu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 124 s. ISBN 978-80-244-3058-4.
- RABOCH, J., ZVOLENSKÝ, P. et al. *Psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Galén, 2001. 622 str. ISBN 80-7262-140-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2017.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
- RENOTIEROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Olomouc: univerzita Palackého, 2004. 313 s. ISBN 80-244-0873-2.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. et al. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- SKORUNKOVÁ, R. *Základy vývojové psychologie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 159 s. 978-80-7435-253-9.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-80-3.
- SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 344 s. ISBN 80-7178-327-7.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.
- SVOBODA, M., ČEŠKOVÁ, E., KUČEROVÁ, H. *Psychopatologie a psychiatrie*, 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 320 s. ISBN 80-7367-154-9.
- SVOBODA, Z. et al. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta J. E. Purkyně, 2015. 89 s. ISBN 978-80-7414-958-0.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled sociální psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Universita Palackého, 2004. 184 s. ISBN 80-244-0929-1.

- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Universita Palackého, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty: Metodologické rozměry hodnocení*. 1. vyd. Praha: Filosofia, 1999. 178 s. ISBN 80-7007-131-1.
- TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí: Jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.
- TURČEK, K. *Psychopatologické a sociálně-patologické projevy u dětí a mládeže*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2000. 133 s. ISBN 80-89018-06-8.
- VALENTA, M. et al. *Přehled speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 270 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 8024609568.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 432 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 9788024621531.
- VÍTKOVÁ, M. et al. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I.: Přístup k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.
- VOJTOVÁ, V. *Úvod do etopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-166-9.
- ZÁŠKODNÁ, H., MLČÁK, Z. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 391 s. ISBN 978-80-7387-306-6.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-038-3.

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Popisné statistiky instrumentálních hodnot všech respondentů	77
Tab. 2: Popisné statistiky cílových hodnot všech respondentů	78
Tab. 3: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u respondentů s poruchami chování	78
Tab. 4: Popisné statistiky cílových hodnot u respondentů s poruchami chování	79
Tab. 5: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u respondentů bez poruch chování	80
Tab. 6: Popisné statistiky cílových hodnot u respondentů bez poruch chování	80
Tab. 7: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u mužů s poruchami chování	81
Tab. 8: Popisné statistiky cílových hodnot u mužů s poruchami chování.....	82
Tab. 9: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u mužů bez poruch chování	82
Tab. 10: Popisné statistiky cílových hodnot u mužů bez poruch chování.....	83
Tab. 11: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u žen s poruchami chování	84
Tab. 12: Popisné statistiky cílových hodnot u žen s poruchami chování.....	84
Tab. 13: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u žen bez poruch chování	85
Tab. 14: Popisné statistiky cílových hodnot u žen bez poruch chování	86
Tab. 15: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u mužů s poruchami chování (věk 10-15 let).....	87
Tab. 16: Popisné statistiky cílových hodnot u mužů s poruchami chování (věk 10-15 let).....	87
Tab. 17: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u mužů bez poruch chování (věk 10-15let).....	88
Tab. 18: Popisné statistiky cílových hodnot u mužů bez poruch chování (věk 10-15let).....	89
Tab. 19: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u mužů s poruchami chování (věk 16-18 let).....	89
Tab. 20: Popisné statistiky cílových hodnot u mužů s poruchami chování (věk 16-18 let).....	90
Tab. 21: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u mužů bez poruch chování (věk 16-18 let).....	91
Tab. 22: Popisné statistiky cílových hodnot u mužů bez poruch chování (věk 16-18 let).....	91
Tab. 23: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u žen s poruchami chování (věk 10-15 let)	92
Tab. 24: Popisné statistiky cílových hodnot u žen s poruchami chování (věk 10-15 let)	93
Tab. 25: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u žen bez poruch chování (věk 10-15 let)	93
Tab. 26: Popisné statistiky cílových hodnot u žen bez poruch chování (věk 10-15 let)	94
Tab. 27: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u žen s poruchami chování (věk 16-18 let)	95
Tab. 28: Popisné statistiky cílových hodnot u žen s poruchami chování (16-18 let).....	95
Tab. 29: Popisné statistiky instrumentálních hodnot u žen bez poruch chování (16-18 let).....	96
Tab. 30: Popisné statistiky cílových hodnot u žen bez poruch chování (věk 16-18 let)	97
Tab. 31: Souhrnná tabulka 1 – Srovnání instrumentálních hodnot ve výzkumu.....	98
Tab. 32: Souhrnná tabulka 1 – Srovnání cílových hodnot ve výzkumu.....	98
Tab. 33: Souhrnná tabulka 2 – Srovnání instrumentálních hodnot ve výzkumu.....	99
Tab. 34: Souhrnná tabulka 2 – Srovnání cílových hodnot ve výzkumu.....	99

Tab. 35: Soubor hierarchie hodnot dospívajících s poruchami chování	100
Tab. 36: Soubor s a bez poruch chování	101
Tab. 37: Ženy s a bez poruch chování	102
Tab. 38: Muži s a bez poruch chování	103
Tab. 39: Muži s a bez poruch chování (věk 10-15 let).....	104
Tab. 40: Muži s a bez poruch chování (věk 16-18 let).....	105
Tab. 41: Ženy s a bez poruch chování (věk 10-15 let).....	105
Tab. 42: Ženy s a bez poruch chování (věk 16-18 let).....	106
Tab. 43: Soubor s poruchami chování (věk 10-15 a 16-18 let).....	108
Tab. 44: Soubor bez poruch chování (věk 10-15 a 16-18 let).....	108
Tab. 45: Grafické znázornění hypotézy č. 6	110
Tab. 46: Grafické znázornění hypotézy č. 7	111
Tab. 47: Grafické znázornění hypotézy č. 8	111
Tab. 48: Grafické znázornění hypotézy č. 9	111
Tab. 49: Grafické znázornění hypotézy č. 10	112

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Celkový počet respondentů	72
Graf 2: Rozdělení respondentů z hlediska PCH a bez PCH.....	72
Graf 3: Rozdělení respondentů podle pohlaví.....	73
Graf 4: Rozdělení respondentů podle pohlaví a PCH	73
Graf 5: Rozdělení respondentů podle věku	74
Graf 6: Procentuální vyjádření věkového rozložení respondentů	74
Graf 7: Rozložení respondentů podle věku a pohlaví	75
Graf 8: Rozdělení podle věku a pohlaví z hlediska PCH.....	75
Graf 9: Rozdělení respondentů podle pohlaví a třídy (5. - 9.) / ročníku (I. - IV.).....	76
Graf 10: Rozdělení respondentů podle pohlaví a třídy (5. - 9.) / ročníku (I. - IV.) z hlediska poruch chování	76