

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Jana Bajanová

Hodnotová orientace a životní plány dětí a mládeže s poruchami chování

Value Orientation and Life Plans of Children and Youth
with Behaviour Disorders

Praha 2013

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jaroslav Kot'á

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Jaroslavu Kořovi za odborné vedení, připomínky a rady při zpracování této diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, řádně jsem citovala všechny použité prameny, literaturu a další odborné zdroje. Práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Rumburku, dne 7. 12. 2013

.....
Bc. Jana Bajanová

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá hodnotovou orientací a životními plány dětí a dospívajících umístěných pro poruchy chování do výchovných zařízení.

Teoretická část práce objasňuje základní pojmy související s hodnotami a hodnotovou orientací, věnuje se vývoji jedince, problematice rodiny a výchovy, poruchám chování a zmiňuje náročnost výchovy a převýchovy ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Empirická část je kombinací kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Dotazníkového šetření bylo využito pro zjištění hodnotové orientace, životních cílů, preferovaných volnočasových aktivit, některých postojů a informací o klientech z výchovných zařízení. Dotazníky byly předloženy respondentům z šesti dětských domovů se školou a výchovných ústavů. Zjištěné hierarchie hodnot a životních cílů byly porovnány s výsledky podobného výzkumu. Nestrukturovaná interview, vedená s dětmi končícími povinnou školní docházkou, byla převážně zaměřena na volbu studia a profesní orientace. Pro názornou ilustraci a uvedení do problematiky byl výzkum doplněn o případovou studii.

Klíčová slova

hodnoty, hodnotová orientace, hierarchie hodnot, rodina, výchova, výchovné styly, poruchy chování, problémové děti, kriminalita mládeže, převýchova, edukace, resocializace, ústavní výchova, ochranná výchova

Abstract

This thesis deals with the value orientation and life plans of children and adolescents who are placed into young offenders' institutions because of their behavioural disorders.

The theoretical part elucidates basic conceptions related to values and value orientations. It applies to individual development, family issues and education, behavioural disorders and refers to the difficulty of education and re-education in school facilities for the practice of institutional and protective education.

The empirical part is a combination of a quantitative and a qualitative research. The questionnaire survey was used to determine the value orientation, life goals, preferred leisure activities, some attitudes and information about clients from the young offenders' institutions. The questionnaires were handed over to respondents from the six children's homes with school and young offenders' institutions. The established values hierarchy and life goals were compared with the results of a similar research. The unstructured interviews with children ending the compulsory education were mainly focused on the choice of study and career orientation. The research was supplemented with a case study for illustration and introduction to the issue.

Key words

values, value orientation, hierarchy of values, family, education, educational styles, behavioral disorders, problem children, youth criminality, reeducation, education, resocialization, institutional education, protective education

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	12
1. Hodnoty a hodnotová orientace	12
1.1 Hodnoty	12
1.2 Hodnotová orientace	13
1.3 Klasifikace hodnot	14
1.4 Pojetí hodnot	15
1.5 Smysl života – logoterapie V. E. Frankla	16
1.6 Morální vývoj	17
1.7 Zájmy	19
1.8 Potřeby	20
1.9 Postoje a přesvědčení	21
1.10 Morální, etická a mravní výchova	23
2. Vývoj jedince	25
2.1 Prenatální období	26
2.2 Novorozenecké období	26
2.3 Kojenecký věk	27
2.4 Batolecí věk	28
2.5 Předškolní věk	29
2.6 Nástup do školy	30
2.7 Školní věk	31
2.8 Pubescence	33
2.9 Adolescence	34
2.10 Odchylky od běžného psychického vývoje	37
3. Rodina a výchova	39

3.1 Domov a rodina.....	39
3.2 Výchova	42
4. Poruchy chování u dětí a dospívajících.....	48
4.1 Příčiny vzniku	48
4.2 Motivace nežádoucího chování.....	50
4.3 Poruchy chování ve vztahu k ADHD.....	50
4.4 Typy poruch chování.....	51
5. Výkon ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních.....	58
5.1 Členění zařízení a jejich účel	58
5.2 Náročnost výchovy a převýchovy	61
EMPIRICKÁ ČÁST	63
6. Metodologický úvod	63
6.1 Cíle a úkoly výzkumu	63
6.2 Volba metod a technik	64
6.3 Výzkumné hypotézy a problémové otázky	65
6.4 Příprava výzkumu	66
6.4.1 Příprava dotazníkového šetření	66
6.4.2 Příprava kvalitativního šetření.....	69
7. Výsledky výzkumu	72
7.1 Výsledky dotazníkového šetření	72
7.2 Porovnání hodnotové orientace a životních cílů s podobným výzkumem.....	90
7.3 Výsledky interview	92
8. Závěry výzkumu.....	96
ZÁVĚR	101
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	104
SEZNAM PŘÍLOH.....	107

Seznam zkratk

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorders – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou
CAN	Child Abuse and Neglect – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte
CNS	centrální nervový systém
ČR	Česká republika
DD	dětský domov
DDŠ	dětský domov se školou
DÚ	diagnostický ústav
EU	Evropská unie
H ₁ - H ₅	hypotézy
LSD	diethylamid kyseliny lysergové, syntetická halucinogenní droga
MDMA	metylendioxymetamfetamin, syntetická droga se stimulačními účinky
MO	maturitní obor
N	nesprávná odpověď
PCP	phencyclidin-piperidin, syntetická droga spojující stimulační, halucinogenní a hypnotické účinky
PF	pedagogická fakulta
PrŠ	praktická škola
SŠ	střední škola
UO	učební obor
VÚ	výchovný ústav
ZŠ	základní škola
ZŠp	základní škola praktická

ÚVOD

Problematika hodnot a hodnotové orientace je v současné době často diskutovaná. Naše společnost se ocitá kromě celosvětové hospodářské krize také na okraji krize morální. Často přicházíme do styku s násilím, netolerancí, neochotou pomoci a sobectvím. Hodnoty jsou podstatnou součástí výchovy, postupně se vytvářejí a formují v procesu socializace. Chování a jednání jedince je ovlivňováno i jeho hodnotovou orientací. Kvalitní výchova a vzdělávání dětí je pro budoucí společnost určující. Přesto, že v posledních letech byla provedena řada výzkumů zaměřených na zjišťování hodnotové orientace dětí či mládeže, stále je tento námět aktuální.

Tématem této diplomové práce je hodnotová orientace a životní plány dětí a mládeže s poruchami chování. Cílů si tato práce stanovuje hned několik. Hlavním cílem práce je zjistit, jaká je hodnotová orientace dětí a dospívajících, umístěných pro své poruchy chování a problémy v rodině do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Druhým hlavním cílem je vyzkoumat, zda tyto děti a mládež plánují svou budoucnost a jaké jsou jejich konkrétní záměry a životní plány po odchodu z výchovného zařízení. Mezi vedlejší cíle práce patří porovnání hodnotové orientace a životních plánů adolescentů z výchovných zařízení s hodnotami a plány adolescentů, kteří ve výchovném zařízení umístění nejsou a vyhodnocení základních odlišností. Dalšími vedlejšími cíli práce je zjistit, jaké volnočasové aktivity děti a mládež z výchovných zařízení preferují, podle jakých kritérií vybírají následné studium po ukončení povinné školní docházky a zda mají nějaké vzory či ideály. Zjištěná data by měla vést k zamyšlení nad jejich využitím v procesu edukace a resocializace ve výchovných ústavech a dětských domovech se školou.

Diplomová práce bude členěna na dvě části. Úkolem teoretické části je uvedení do problematiky. Za pomoci odborné literatury se hodlám zabývat klíčovými pojmy, které s hodnotami a s etickou a hodnotovou výchovou úzce souvisí.

První kapitulu teoretické části práce zaměřím na hodnoty a hodnotovou orientaci. Budu se věnovat základním tématům, jakými jsou hodnoty, jejich systém, utváření, pojetí a klasifikace. Dále se budu zabývat hodnotovou orientací, morálkou, etickou výchovou a výchovou k hodnotám, potřebami, zájmy, přesvědčeními, postoji a dalšími pojmy, které se hodnot týkají.

Druhá kapitola bude věnována vývoji jedince od prenatálního období do dosažení dospělosti. Zaměřím se na celé období dětství s podrobnější charakteristikou fáze školního věku, puberty a adolescence. Pozornost budu v této souvislosti věnovat socializačním činitelům, rodině, přejímaným postojům, hodnotám a normám. Zmíním se také o odchylkách od běžného psychického vývoje.

Rodinou a výchovou se bude zabývat třetí kapitola. Pokusím se o vymezení pojmů domov, rodina, výchova a vzdělávání. Uvedu některá členění rodin a výchovných stylů. Krátce se zaměřím na výchovu a vzdělávání ve škole, jež mají výrazný vliv na formování jedince, na utváření jeho postojů, přesvědčení, názorů, potřeb a hodnot. Dotknu se také problematiky rodinné výchovy a náhradní rodinné i nerodinné péče a v neposlední řadě také syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte.

Poruchami chování, příčinami jejich vzniku, motivací nežádoucího chování, členěním a popisem několika vybraných poruch, pro které bývají děti nejčastěji umisťovány do výchovných zařízení, se bude zabývat čtvrtá kapitola. Zmíním i souvislost mezi poruchou pozornosti s hyperaktivitou a poruchami chování.

V poslední kapitole teoretické části práce se, za pomoci současné platné legislativy a dostupné literatury, zaměřím na členění a popis jednotlivých typů zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a na charakteristiku typické klientely těchto ústavů. Zmíním náročnost výchovy a převýchovy ve státní ústavní péči.

Následující kapitoly mé diplomové práce již budou věnovány vlastnímu výzkumu ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Výzkum předpokládá využití několika metod. Bude se jednat o kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

Pro zjištění hodnotové orientace, životních cílů, preferovaných volnočasových aktivit, některých postojů a informací o klientech z výchovných zařízení bude využito dotazníkového šetření. Dotazníky by měly být předloženy dětem a mladistvým z několika dětských domovů se školou a výchovných ústavů. Vzhledem k tomu, že v tomto případě nelze zajistit vysoký počet respondentů, bude se jednat o výzkumnou sondu.

Rozhovory povedu s dospívajícími, kteří plní poslední ročník povinné školní docházky na základní škole praktické v dětském domově se školou a s jednou již zletilou dívkou, která

se připravuje na budoucí povolání v učebním oboru. Rozhovory budou zaměřeny především na volbu studia a profesní orientace po ukončení povinné školní docházky, ale také na hodnotovou orientaci, životní cíle a zájmy.

Pro zjišťování konkrétních poruch chování a dalších důvodů, pro které jsou děti umístěny do výchovného zařízení, využiji metodu obsahové analýzy, zejména analýzy osobní dokumentace.

Pro vyhodnocení odlišností v hodnotové orientaci a životních plánech adolescentů z výchovných zařízení od hodnot a plánů adolescentů, kteří ve výchovných zařízeních umístění nejsou, bude použita metoda komparace s podobným výzkumem.

Tato diplomová práce mimo jiné předpokládá zpracování alespoň jedné případové studie s cílem názorné ilustrace.

Poslední kapitoly diplomové práce budou věnovány závěrům výzkumu a celkovému zakončení diplomové práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Hodnoty a hodnotová orientace

1.1 Hodnoty

Během svého života často hodnotíme. Posuzujeme a oceňujeme co je dobré, prospěšné, žádoucí, špatné, nevhodné, neetické, nemravné a podobně. Hodnota je nějaký předmět, člověk, činnost, situace nebo idea, která má pro jedince subjektivní význam, kterou preferuje, na níž lpí, je mu drahá, milá, blízká, které si cení, je pro něho vzácná, kterou obdivuje a má smysl o ni v životě usilovat. Nejedná se tedy jen o to, co k životu nutně potřebujeme. Někdy také hovoříme o ideálech, což jsou hodnoty nadprůměrné kvality. Každý ideál v sobě obsahuje určitou dokonalost. Je to vzorový cíl, ke kterému se člověk snaží přiblížit. Hodnoty a ideály souvisejí s uspokojováním potřeb a zájmů. Jsou důležitými motivy našeho chování. Hodnota má tedy subjektivní ráz. Zároveň se však hodnocení různých lidí často velmi podobají, hlavně pokud tito lidé patří do téže společnosti nebo kultury.

Výchova a kultura, v níž jedinec vyrůstá a žije, má na jeho hodnocení značný vliv. Hodnoty se vytvářejí a postupně diferencují v procesu socializace. Jedinec se postupně začleňuje do společnosti. Po narození na něho zprvu působí jen jeho nejbližší okolí. Většinou se jedná o nukleární rodinu, která výchovu k hodnotám nejvíce ovlivňuje.¹ Rodina dítě vychovává, rozvíjí jeho schopnosti a dovednosti. Prezentuje mu určitý hodnotový systém.² Rodiče pro dítě znamenají významnou autoritu, proto jejich informace nekriticky uznává, a to alespoň v prvních deseti letech svého života. Přijímá jejich názory a hodnocení, jejich výklad světa. Členové rodiny mu slouží jako model, který napodobuje, nebo se s ním identifikuje. Na výchově dítěte se také podílejí instituce, hlavně předškolní zařízení a školy. Zároveň je jedinec ovlivňován svými vrstevníky a různými sociálními skupinami. V dospělosti na něho mají vliv spolupracovníci, přátelé, partneři i další lidé. Člověk se nakonec zapojuje do nejširších, celospolečenských vztahů.

¹ Podrobněji je socializace, vývoj jedince, sociální učení a výchova k hodnotám zmíněna v jednotlivých podkapitolách kapitoly 2. Vývoj jedince.

² VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, s. 45.

Stanislava Kučerová³ uvažuje o hodnotách v širším i užším slova smyslu. Hodnotami má na mysli všechno, co uspokojuje potřeby a zájmy lidí. V tomto případě bychom mohli hovořit spíše o prioritách jedince. V druhém případě hovoří o hodnotách, jako o základních kulturních kategoriích, jež odpovídají vyšším tendencím člověka, normám a ideálům, obzvláště mravním, sociálním a estetickým. Dále S. Kučerová⁴ uvádí: „Člověk jedná ve smyslu vrozených, přijatých i samostatně vytvořených hodnot. Opatřuje si předměty a situace, aby kladné hodnoty získal, chrání je, aby je neztratil, zápasí s antihodnotami, s ohrožením a negativitou, s pa-hodnotami a ne-hodnotami.“

Pojem hodnota je těžko definovatelný, velmi těsně souvisí s normami, vzory, ideály, cíli, motivy, postoji. Hodnoty zřejmě nejvíce souvisí s přesvědčeními. Jak už bylo výše zmíněno, souvisejí také s uspokojováním potřeb a zájmů.

1.2 Hodnotová orientace

Hodnoty, které člověk uznává, však nelze chápat jednotlivě či odděleně, jsou navzájem spjaté, tvoří uspořádané soustavy, struktury hodnot, hierarchie hodnot. Jedná se o strukturu hodnot podle důležitosti. Hodnotová orientace se vyvíjí v průběhu času, stálosti dosahuje často až v dospělosti. Osobní hierarchie hodnot a cílů je z velké části stálá, ale časem se může poněkud měnit. Je to tím, že člověk postupně dozrává, získává nové zkušenosti, celý život prochází procesem socializace. To, jak má člověk hodnoty uspořádané, závisí na jeho věku, inteligenci, vzdělání, výchově, rodině a řadě dalších faktorů. Základní hodnotová orientace se vytváří na cestě životem každého jednotlivce z vrozených dispozic i působením rozličných vnějších činitelů. Různí lidé mohou mít rozdílné hierarchie hodnot a svých cílů. Některé své hodnoty upřednostňují před ostatními, jiné pro ně mají jen okrajový význam. Co je významné pro jednoho, nemusí být vůbec důležité pro druhého. Osobní hierarchie hodnot a cílů bývá často v souladu se systémem hodnot a cílů společnosti, ve které jedinec žije. Ale nemusí tomu tak být vždy. Některé hodnoty jsou sociálně uznávanými, jiné společnost neuznává, ba dokonce odmítá. Neakceptovatelnými hodnotami jsou v naší společnosti například drogy, alkohol, gamblerství.

³ KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk · hodnoty · výchova*. Prešov: ManaCon, 1996, s. 65.

⁴ tamtéž, s. 72

Josef Horák⁵ zmiňuje termín globální názor, kterým rozumí centrální složku individuálního vědomí člověka, která se utváří v procesu jeho socializace. Bez této složky by si jedinec nemohl vypracovat svou hodnotovou orientaci. Do globálního názoru dle Horáka patří soustava názorů na svět a o světě, soustava hodnotových orientací, vzorů, norem a zkušenost člověka. Zkušenost velice podmiňuje výběr hodnotových orientací. Bez zkušenosti by byl globální názor člověka jen souhrnem teoretických naučených pouček. Globální názor je tedy nadřazeným pojmem hodnotové orientace. Hodnoty pomáhají člověku zaujmout ve společnosti určité místo, vyjádřit své stanovisko, odhalit svůj charakter.

Horák uvádí, že jedinec může některé společensky uznávané hodnoty poznat, může si jich vážit, ale za jistých okolností se jimi nemusí řídit. „Hodnotový systém definují někteří autoři jako souhrn hodnot, které člověk uznává a hodnotovou orientaci jako komplementární proces, který je podmínkou utváření lidské individuality. Je to proces, kde se prolínají a navzájem podmiňují orientace hodnotami a orientace na hodnoty. Proto můžeme hodnotovou orientaci definovat jako výběrovou zaměřenost subjektu na tvorbu a užívání hodnot. Hodnotový systém a hodnotová orientace jsou složitě uspořádanými systémy různých druhů přesvědčení a postojů, které člověk ve vztahu ke skutečnosti zaujímá.“⁶

1.3 Klasifikace hodnot

S. Kučerová⁷ konstatuje, že na začátku a v základu hodnotícího procesu stojí potřeba. Kladná hodnota vyvolává pocit libosti, neboť uspokojuje potřebu organismu, ztráta této kladné hodnoty vyvolává nelibost. Pocit nelibosti vyvolává také negativní hodnota. Přítomnost, ohrožení, nebo ztrátu hodnot emočně prožíváme. Jestliže hodnoty uspokojují potřeby, pak můžeme třídit hodnoty pomocí klasifikace potřeb.

Kučerová vytváří klasifikaci hodnot podle dimenzí, v nichž člověk prožívá sebe i svět.

1. Přírodní hodnoty

⁵ HORÁK, Josef. *Kapitoly z teorie výchovy*. Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1. díl. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1996, s. 12, 15.

⁶ tamtéž, s. 25-26

⁷ KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk · hodnoty · výchova*. Prešov: ManaCon, 1996, s. 70-73.

- a) Hodnoty vitální, životní: Tyto hodnoty jsou pocíťovány nejintenzivněji. Jde o udržení, rozvinutí a uchování života jedince i druhu. Patří sem např. zdraví, zdatnost, svěžest.
 - b) Hodnoty sociální: Hodnotami jsou žádoucí mezilidské vztahy a city. Lidé chtějí být milováni, touží po citové odezvě, po družnosti a vzájemnosti. Mezi egotické potřeby patří potřeba být uznáván, oceňován, mít úspěch. Člověk má potřebu se uplatnit.
2. Civilizační hodnoty – jsou podmínkou i výsledkem organizace společnosti, komunikace, výroby a směny a společenského akumulovaného poznání.
 3. Sféra duchovních hodnot – utváří ji potřeba hledat podstatu a smysl, řád lidského života, pravdu, dobro, krásu apod. Duchovní hodnoty se tvoří v takových okruzích, jako je sebeřízení, sebevýraz, sebereflexe. Patří sem např. tvořivá práce, intelektuální rozvoj, vzdělanost, tvorba, citové bohatství, úsilí postihnout smysl věcí, plnost života.

J. Máchová⁸ vychází ze své klasifikace potřeb a z tohoto třídění odvozuje klasifikaci hodnot následujícím způsobem.

1. stupeň: hodnoty fyziologické - zdraví, vzhled apod.
2. stupeň: hodnoty zabezpečení - pracovitost, samostatnost, hospodárnost apod.
3. stupeň: hodnoty asociace - láska, věrnost apod.
4. stupeň: hodnoty osobnostní - sebevědomí, hrdost, vzdělanost, kultivovanost apod.
5. stupeň: hodnoty vyšších osobních cílů - realizace vlastních schopností apod.

1.4 Pojetí hodnot

Horák⁹ podle J. Světlého uvádí čtyři druhy pojetí hodnot: objektivistické, subjektivistické, relacionistické a instrumentalistické. Objektivistické pojetí za hodnoty považuje kvalitu věcí, tedy objektivní vlastnosti věcí. Takto pojaté hodnoty mohou existovat bez člověka. Subjektivistické pojetí naopak za hodnoty považuje hodnocení člověka. Hodnoty

⁸ HORÁK, Josef. *Kapitoly z teorie výchovy*. Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1. díl. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1996, s. 20-21.

⁹ tamtéž, s. 15-16

vznikají až v procesu hodnocení. Hodnoty by neexistovaly, pokud by neexistoval člověk. Relacionistické pojetí řeší výše uvedený spor a říká, že hodnota předmětu je podmíněna jak kvalitami objektu, tak kvalitami hodnotícího subjektu. Podstata hodnoty tkví ve vztahu. Objektivní vlastnosti věcí by byly bez vztahu k člověku hodnotově nepodstatné. Hodnoty jsou v tomto pojetí výsledkem hodnocení. Instrumentalistické pojetí hodnot pokládá hodnoty za nástroje uspokojování potřeb. Aby byl člověk úspěšný, má si vytvořit takový systém hodnot, který povede k naplňování jeho životních cílů.

1.5 Smysl života – logoterapie V. E. Frankla

Rakouský neurolog, psychiatr a psychoterapeut Viktor Emanuel Frankl se narodil v roce 1905 ve Vídni. Je zakladatelem existenciální analýzy a logoterapie. V průběhu 2. světové války byl vězněn v Terezíně, Osvětimi a Türkheimu. Věznění v koncentračních táborech přežil a dožil se vysokého věku.

Logos¹⁰ znamená v řečtině smysl. Logoterapie je často nazývána třetí vídeňskou školou psychoterapie. Zaměřuje se na smysl lidské existence a na hledání tohoto smyslu. Frankl říká, že úsilí nalézt smysl vlastního života je prvořadou motivační silou v člověku. Hovoří o vůli ke smyslu v protikladu k vůli ke slasti, na niž se soustřeďuje psychoanalýza S. Freuda, také v protikladu k vůli k moci, kterou zdůrazňuje A. Adler. Každý člověk musí smysl života naplnit sám. Jsou lidé, kteří jsou i schopni zemřít pro své hodnoty a ideály. Mnoho lidí má pocit nesmyslnosti života. Chybí jim vědomí smyslu, pro který stojí za to žít. Prožívají životní prázdnotu. Frankl tuto situaci označuje jako existenční vakuum. Jde o jev, který se projevuje především stavem nudy. Zmiňuje se v tomto smyslu o tzv. nedělních neurózách, alkoholismu, zločinnosti mládeže, krizích penzistů a stárnoucích lidí. Zmařená vůle ke smyslu může být v některých případech kompenzována vůlí k moci a penězům, také vůlí k libosti.

Frankl tvrdí, že smysl života se mění od člověka k člověku, ze dne na den. Záleží tedy na smyslu života určitého jedince v dané chvíli. Neměli bychom hledat obecný smysl života. Každý člověk má v životě své osobité poslání, nemůže v tom být zastoupen. Úkol každého je jedinečný. Lidé by se neměli ptát, co je smyslem jejich života, ale brát vážně otázky, které jim klade život v každé chvíli. Člověk má být odpovědný za vlastní život v konkrétních situacích.

¹⁰ FRANKL, Viktor Emanuel. *Člověk hledá smysl*. Úvod do logoterapie. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1994, s. 65-73.

Logoterapie vidí podstatu lidské existence v odpovědnosti. Skutečný smysl spočívá v hodnotě výkonu, zážitku nebo postoje. Co se týče výkonu, má Frankl na mysli skutky, zlidšťující tento svět. Zážitkem myslí zakoušení přírody, kultury, lásky. Frankl se domnívá, že nejvíce záleží na našem postoji, jakým způsobem snášíme a přijímáme bolest a utrpení.

Frankl v koncentračním táboře sám na sobě a svých spoluvězních ověřoval a také potvrzoval platnost své vlastní teorie. Domníval se, že těžkostem dokázal odolávat proto, že byl schopen i v těch nejtěžších situacích najít individuální smysl života. Člověk se dostává do řady situací a každá má pro něho určitý individuální smysl. Úkolem jedince je, aby pro sebe tento smysl objevil. Frankl je přesvědčen, že i v naprosto zoufalých situacích, je možné takový smysl najít, a tak je zvládnout bez újmy na sebeúctě.

1.6 Morální vývoj

Fontana¹¹ uvádí, že mnozí psychologové dělí morálku na dvě souvztažné stránky. Jde o stránku subjektivní a objektivní. Subjektivní stránka zahrnuje vlastní vnitřně zastávané zásady chování a objektivní stránka obsahuje postoje a chování, které jsou kladně hodnoceny skupinou, v které jedinec žije. Druhá stránka je podrobena důkladnějšímu zkoumání. Morální chování, které je kladně hodnoceno kulturní skupinou, k níž člověk patří, může být vymezeno pravidly (například zákony).

Podle psychologů si morální normy a hodnoty malé děti osvojují nejprve od rodičů, později od učitelů, vrstevníků a postupně od celé společnosti. Jedním z psychologů, jež přímo zkoumal, jak k tomu dochází, byl S. Freud, který se domníval, že u dítěte vznikají morální postoje a chování vlivem superega.

Švýcarský psycholog J. Piaget pozoroval změny v úrovni morálního usuzování projevovaného dětmi v průběhu toho, jak procházejí různými stádii kognitivního vývoje. Děti přecházejí od myšlení sebestředného k myšlení, jež jim umožní postavit se na místo druhých. Tehdy jsou schopny opravdového morálního usuzování.

¹¹ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, s. 232-233.

L. Kohlberg navrhl obsáhlejší pojetí, které se také vztahuje k úrovním dětského myšlení. Kohlberg¹² se domnívá, že dítě během svého morálního vývoje prochází šesti stádii (seskupenými pod tři obecnější záhlaví vztažená k Piagetovým stádiím).

Šest Kohlbergových stádií morálního vývoje

- Prekonvenční morálka (Piagetovo předoperační stádium myšlení) – věk asi 2-7 let
 1. Zaměření na trest a poslušnost – děti nemají skutečný smysl pro morálku, chování lze formovat prostým zpevněním.
 2. Individualistická účelovost a výměna – dítě se chová správně a vyhovuje potřebám druhých, pokud se mu to vyplatí.
- Konvenční morálka (Piagetovo stádium konkrétních myšlenkových operací) – věk přibližně 7-11 let
 3. Vzájemné interpersonální požadavky, vztahy a konformita – děti se snaží plnit požadavky dospělých. Nejprve jen v určitých situacích, později i obecněji. Osvojují si pojetí „hodného“ dítěte.
 4. Společenské uspořádání a svědomí (řád a zákon) – morální zásady se dále zobecňují, děti se jimi již řídí nejen pro svůj zisk, ale i z důvodu, že si vytvářejí smysl pro povinnost vůči autoritě a vůči uchování existujícího společenského pořádku. Snaží se dodržovat zákony.
- Postkonvenční morálka (Piagetovo stádium formálních myšlenkových operací) – věk přibližně od 12 let výše
 5. Společenská úmluva čili užitečnost a práva jednotlivce – smysl pro povinnost je stále silný. Důležitější než zachování daného stavu se stává smysl pro spravedlnost a zákonnost. Pravidla jsou vnímána jako něco, co lze a často je žádoucí změnit.
 6. Univerzální etické zásady – morální zásady jsou spojeny do soudržné a uspořádané filozofie. Jedinec již nahlíží dále za úroveň povrchní spravedlnosti a oprávněnosti.

Tempo postupu těmito šesti stádii může být u jednotlivých dětí odlišné. Někteří lidé nikdy nedosáhnou vyšších úrovní. Šesté úrovně ve svém životě dosáhne jen několik

¹² tamtéž, s. 233-237

výjimečných jedinců. Rozhodující úlohu má učení a příležitost. To, že jsou děti schopny určité úrovně morálního usuzování, ale neznamená, že jí automaticky dosáhnou.

Kohlberg vytvořil soubor znepokojivých morálních dilemat. Předkládal je v podobě příběhů s dětskými hrdiny. Děti si příběh poslechnou a pak mají rozhodnout, jak by se měl problém vyřešit. Důraz je kladen na usuzování, jak dítě problém řeší. Samotné řešení není důležité. Zkoušky tohoto typu jasně nemohou rozlišit mezi všemi Kohlbergovými stadii. Proto je vhodné pro přístup k morálnímu usuzování dětí pokládat tato stadia spíše za vodítka než za pevné kategorie.

Bylo provedeno mnoho mezikulturních srovnávacích studií, které zkoumaly Kohlbergova stadia. Z výzkumů vyplynulo, že musíme být zdrženliví, pokud jde o všeobecnost těchto stádií. Kohlberg sám nenalezl stádium 6 u osob turecké národnosti, Berling zpochybňuje i stádium 5. Také stadia 1 - 4 jsou v některých kulturách méně zjevná a objevují se náznaky toho, že v určitých případech dochází k přeskokování stádií. Získané poznatky však ukazují, že pokud probíhá změna, tak v pořadí, které stanovil Kohlberg. Většina odborníků se domnívá, že Kohlbergova teorie je vhodným východiskem pro autory programů morální výchovy pro děti. Také postupně dochází ke shodě, že stadia 1 – 3 souvisí s procesem kognitivního vývoje, zatímco stadia 5 a 6 jsou velmi závislá na kultuře. V některých kulturách jich nebývá dosaženo.

1.7 Zájmy

Zájmem rozumíme schopnost trvalejšího zaměření pozornosti k nějaké činnosti, která má pro jedince emoční i poznávací význam. Lidé se svými zájmy mohou velmi lišit, a to jak zaměřením, tak hloubkou, trvalostí i hodnotou. Dospělý člověk má stálejší zájmy, u dítěte je charakteristická jejich proměnlivost. Zájmy můžeme třídit podle délky na krátkodobé, dlouhodobé i celoživotní. Vyhraněný zájem můžeme nazývat zálibou, zájmy rekreačního charakteru označujeme jako koníčky. Pokud uvažujeme o velice hlubokém zájmu, hovoříme o něm jako o lásce k něčemu. Člověk se zajímá o to, co má pro něho hodnotu. Co se týče zaměření, můžeme rozlišovat např. zájmy sportovního charakteru, zájmy umělecky zaměřené, technické zájmy, různé sběratelské záliby. Existují různé zájmové oddíly jako modelářské, přírodovědné, ručních prací, rybářské, kynologické, jezdecké, myslivecké a mnohé další. Zájem vyvolává hluboké zaujetí a někteří lidé mu mnohé obětují. V pozadí zájmů stojí rozličné motivy. U zájmů nás zajímá jejich společenská hodnota. To, jaké má člověk zájmy,

vypovídá o jeho osobnosti. Lidé, kteří umí uspokojit zájmy druhých, jsou oceňovanou společenskou skupinou.

1.8 Potřeby

Potřeba je pocit spojený s prožíváním nedostatku nebo nadbytku něčeho. Jde o stav organismu, který je odchýlen od svého rovnovážného stavu. Vnitřní duševní napětí vede k chování, jehož cílem je uspokojení potřeby. Pokud jsou potřeby uspokojeny, dochází k uvolnění, k vymizení napětí, hovoříme o saturaci potřeb.

Při neuspokojování potřeb hovoříme o frustraci a deprivaci. Frustrace znamená stav zklamání, kdy na cestě k vytyčenému cíli stojí vnější nebo vnitřní překážka. U dětí vede frustrace často k regresi. V. E. Frankl hovoří o existenční frustraci¹³, která znamená uvědomění si prázdnoty smyslu svého života a vlastní existence. Ta v určitých případech může vyústit v noogenní neurózu. Deprivace znamená nedostatečné uspokojování významných biologických či psychických potřeb. Můžeme tak například rozlišovat deprivaci v oblasti biologických potřeb, která ohrožuje tělesné i duševní zdraví. Při dlouhodobém strádání může dojít i ke smrti. Deprivace motorická se týká chybění přiměřeného pohybu, sensorická vzniká v důsledku nedostatku smyslových podnětů, u kognitivní deprivace jde o výchovné a výukové zanedbání, kdy se dítě nemůže dobře vyvíjet, protože nemá dostatečnou příležitost k učení. O sociální deprivaci hovoříme tehdy, pokud člověk strádá z nedostatku nebo ztráty sociálních kontaktů. Často zmiňovanou deprivací je deprivace citová (emoční). V tomto případě se jedná o neuspokojení potřeby lásky a jistoty. Citové strádání může podstatně ovlivnit celkový rozvoj osobnosti dítěte. Subdeprivace je často obtížně zjištělná a znamená mírnější formu deprivace. Dlouhodobé neuspokojování potřeb může negativně ovlivnit zdraví jedince, téměř vždy má nepříznivé důsledky pro jeho duševní rovnováhu.

S potřebami úzce souvisí motivace. Stav motivačního napětí vzniká z potřeb. Potřeby jsou vnitřní podmínkou činnosti. Většina našeho snažení směřuje k jejich uspokojování. Každá potřeba má u různých lidí odlišný motiv. Potřeby jsou podmíněny kulturně. V různých kulturách existují různé druhy potřeb. Člověk nedosahuje absolutního stavu uspokojení.

¹³ FRANKL, Viktor Emanuel. *Člověk hledá smysl*. Úvod do logoterapie. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1994, s. 67.

Pokud je uspokojen jednou potřebou, mívá potřebu další. Potřeby můžeme třídit na nižší a vyšší, biologické a sociálně-psychologické. Mezi tzv. skryté potřeby řadíme i různé abnormality jako masochismus, exhibicionismus.

Americký psycholog Abraham Harold Mastow v roce 1943 definoval hierarchii lidských potřeb. Podle této teorie mají lidé pět základních potřeb. Potřeby uspořádal od nejnižších po nejvyšší. Tvoří stupně pomyslné pyramidy.

1. Fyziologické potřeby: základní potřeby lidského organismu – potřeba dýchání, potravy, spánku, vyměšování, sexuální potřeba apod.
2. Potřeby bezpečí a jistoty: potřeba stability, spolehlivosti, osvobození od strachu, úzkosti, potřeba struktury, ochrany, řádu, zákona, fyzické bezpečnosti, zdraví, zaměstnání apod.
3. Afiliační potřeby (lásky a sounáležitosti): sociální potřeby - potřeba lásky, sdružování, náklonnosti, přátelství, identifikace, někam patřit, udržovat partnerský vztah, mít rodinu apod.
4. Potřeby uznání: potřeba úcty, ocenění, úspěchu, prestiže apod.
5. Potřeby seberealizace (sebeaktivační potřeby): potřeba naplnit své schopnosti a záměry, potřeby vědění, porozumění a estetické potřeby apod.¹⁴

Nejsou-li do určité míry uspokojeny nižší potřeby, nedochází k uspokojování ani vyšších potřeb. Pouhé uspokojování základních fyziologických potřeb však samo o sobě nezajistí zdravý vývoj osobnosti dítěte.

1.9 Postoje a přesvědčení

Postoj je sklon nebo tendence reagovat ustáleným způsobem na určité podněty. Jedná se o relativně stabilizovaný systém pozitivních nebo negativních hodnocení určitých předmětů, osob, jevů, situací i sebe sama. Postoje jsou součástí osobnosti, souvisí s charakterem osobnosti, její hodnotovou orientací, se sklony a zájmy. Člověk se s postoji nerodí, vytvářejí se během života vlivem životních zkušeností. Významnou roli má i nápodobování postojů rodičů, vrstevníků a učitelů. Mezi další ovlivňující faktory patří nepochybně hromadné

¹⁴ Srovnej např.: HORÁK, Josef. *Kapitoly z teorie výchovy*. Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1. díl. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1996, s. 19.

sdělovací prostředky. Postoje jsou relativně stálé, v průběhu života se však mohou měnit. Nejsnáze se mění postoje nevyhraněné, neutrální. Postoje můžeme třídit podle různých kritérií, např. podle toho, zda v nich převládá složka racionální nebo iracionální. Také je dělíme na kladné a záporné, skryté a zjevné, silné a slabé, verbální a neverbální, vědomé a nevědomé, stálé a proměnlivé apod. Seskupením jednotlivých, dílčích postojů vzniká životní postoj, který úzce souvisí s hodnotovou orientací jedince.

Horák¹⁵ poukazuje na fakt, že se postoje utvářejí a mění v rámci procesu uspokojování potřeb daného jedince, také získáváním informací a prostřednictvím činností ve skupinách. Na postoje mají vliv i skupinové hodnoty a normy. Skupina může jedince ovlivňovat kladně i záporně. Přeměna postojů je velmi důležitou změnou při formování osobnosti člověka. Všechny již vytvořené postoje nelze měnit stejným způsobem. Ty, které odrážejí hodnoty člověka a mají pro něho základní význam, se ovlivňují jen velmi těžko. Stejně tak i postoje vytvořené v rámci činnosti v uznávané skupině jsou odolné vůči změně. Přeměny postojů jsou do určité míry závislé na inteligenci jedince, méně inteligentní jsou snáze manipulovatelní.

Přesvědčení je založené na poznání a víře, že určitý souhrn názorů a informací je pravdivý a správný. Projevuje se jako připravenost k jednání. Přesvědčení souvisí s charakterem. Charakter připravenost k jednání doplňuje odpovědností za činy. Škola a rodina v procesu socializace a výchovy předává dětem názory, normy, hodnoty. To však ještě neznamená, že si jedinec vytvoří nějaké pevné přesvědčení, tomu se nemůže naučit. Zda se přesvědčení vytvoří a upevní, záleží na vnitřní aktivitě člověka. Soubor přesvědčení patří mezi základní rysy osobnosti člověka. Pevná přesvědčení ovlivňují chování a jednání jedince.

J. Horák¹⁶ konstatuje, že přesvědčení má velmi komplikovanou strukturu. Ve struktuře vyčleňuje tři základní sféry, které jsou navzájem spjaté. Sféra prožitková obsahuje víru, tužby, naděje, přání apod. Sféra racionálně logická zahrnuje především znalosti a vědomosti o skutečnosti v podobě poznatků, idejí a ideálů. Sféra volní je charakteristická připraveností jednat. Horák se domnívá, že v pojmu přesvědčení je rozhodující poznatková složka, vypracovaná rozumovým poznáním. Víra by měla být výsledkem poznání, neměla by mu přecházet. Jenom poznatky, které jedinec sám promyslí, se stávají základním činitelem

¹⁵ tamtéž, s. 63-68

¹⁶ tamtéž, s. 43-52

přesvědčení. Jde o to, aby poznatky nebyly přebírány pouze mechanicky. Přesvědčením pak rozumí poznatky, které silně pronikly do nitra osobnosti jedince, silou vlastního promýšlení a porovnáváním se svou a sociální zkušeností ovlivnily volbu potřeb, zájmů, životních hodnot, hodnotových orientací, ideálů, vzorů, cílů, forem a stylu života. Ve struktuře přesvědčení vystupuje idea jako znalost. Ideál je těsně spjat s ideou, ale také s cílem. Je specifickým typem cíle a je vždy spjat s přesvědčením. Podmiňuje sociální orientaci člověka. Aby se vědomosti a poznatky proměnily v přesvědčení, musí být také spjaty s emocionální složkou. Člověk poznává, ale také hodnotí své činy a poznání. Přesvědčení je tak možno vymezit jako pochopené, hluboce procítěné a prožité poznatky. Vypracování vlastního přesvědčení však není možné bez vůle. Vůle je možné definovat jako záměrnou, cílevědomou snahu člověka směřující k dosažení vytyčeného cíle, spojenou se schopností regulovat své chování a jednání.

S přesvědčeními jedince těsně souvisí jeho postoje. Přesvědčení i postoje vznikají na základě výchovného působení a ovlivňování. Mnoho autorů má za to, že postoj je primárně determinovaný přesvědčením.¹⁷ Horák se domnívá, že v každém postoji jsou obsaženy složky kognitivní, emocionální, ale také činnostní. Tvrdí, že právě činnostní složkou se postoj od přesvědčení liší. Dílčí postoje a přesvědčení může člověk převzít od rodičů, vrstevníků nebo dalších autorit, životní postoj a celkové přesvědčení jsou však závislé i na sociální zkušenosti a činnosti. „Hodnotovou orientaci pak můžeme chápat jako výsledek globálních přesvědčení a generalizovaných hodnotových postojů, které vyjadřují cílové zaměření subjektu.“¹⁸

1.10 Morální, etická a mravní výchova

V souvislosti s formováním mravní osobnosti žáka se setkáváme s pojmy jako výchova k hodnotám, prosociální výchova, mravní, etická a morální výchova. Jitka Lorenzová¹⁹ uvádí, že tyto pojmy jsou často užívány synonymicky.

Pojmy morální, etická a mravní výchova bývají chápány identicky, to také pramení z jejich etymologie. Morální je odvozeno z latinského *mos*, etická z řeckého *éthos* a mravní

¹⁷ tamtéž, s. 54, 60, 70-71

¹⁸ tamtéž, s. 71

¹⁹ VALIŠOVÁ, Alena aj. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2011, s. 292.

má praslovanský původ (norv, staročesky *nrav*). Všechna tato základová slova znamenají zvyklosti, mravy a obyčeje. Česká odborná veřejnost má tendence užívat sousloví *morální výchova* pro aktivity vedoucí k rozvoji morálního myšlení a sousloví *mravní výchova* pro aktivity vedoucí k formování charakterových kvalit a žádoucího mravního jednání. Pojem *etická výchova* je významově nezatížen a umožňuje zastřešit všechny aspekty mravního utváření osobnosti.²⁰

Mravnímu rozvoji osobnosti je v současnosti věnována pozornost i na školách. Cíle vzdělávání v České republice určuje programový dokument Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha.²¹ Vzdělávání plní celou řadu úkolů. Z hlediska etické výchovy jsou významná tato zaměření: podpora demokracie a občanské společnosti, posilování soudržnosti společnosti a výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě. Z priorit Bílé knihy vycházejí rámcové vzdělávací programy. Školský zákon stanovuje školám vytvářet školní vzdělávací programy. Povinnou součástí vzdělávání jsou průřezová témata. Mravnímu (etickému) rozvoji osobnosti je věnována pozornost v průřezovém tématu *osobnostní a sociální výchova*.

Co se týče konceptu etické výchovy, tak u nás je zřejmě mezi učiteli nejznámější projekt výchovy k prosociálnosti R. Roche Olivara²². Jde o normativní pojetí mravní výchovy, navazuje na severoamerické pojetí, které vyšlo z aristotelské tradice. Roche Olivar vychází z předpokladu, že z dítěte, které si včas osvojí prosociální chování, vyroste s velkou pravděpodobností charakterní člověk. Prosociální chování je chápáno jako chování zaměřené na pomoc druhým (např. poskytnout fyzickou pomoc, darovat, půjčit, rozdělit se, poradit, povzbudit, potěšit, naslouchat, snažit se porozumět) bez očekávání odměny. Model výchovy k prosociálnosti zahrnuje výchovný program, zásady výchovného stylu učitelů, vychovatelů, rodičů a metodiku.

²⁰ tamtéž, s. 293

²¹ tamtéž, s. 289-290

²² tamtéž, s. 299-300

2. Vývoj jedince

Člověk je bytostí jedinečnou, neopakovatelnou, individuálně specifickou, ale zároveň se od ostatních lidí příliš neliší. Oproti ostatním živým tvorům je schopen hodnotit svou minulost a plánovat budoucnost. Psychický vývoj každého jedince závisí na mnoha faktorech, které se vzájemně prolínají a ovlivňují. Jedná se o složitou interakci biologických a psychosociálních vlivů. Psychický vývoj se uskutečňuje pomocí zrání a učení. Svou genetickou výbavu získává člověk početím. Mezi socializační činitele patří sociokulturní vlivy a sociální skupiny. Jedná se o vnější vlivy, které na člověka významně působí.

Člověk je bytostí společenskou. Ke svému životu potřebuje druhého člověka. Sociální prostředí, ve kterém se vyvíjí, jej významně ovlivňuje a formuje. Ve společnosti, v níž od narození žije, si osvojuje normy, hodnoty a chování dané touto společností. V průběhu jeho života na něho působí různé sociální skupiny. Jedná se především o rodinu, instituce a různé menší skupiny jako např. sportovní oddíly, zájmové organizace, party. Rodina patří mezi nejvýznamnější socializační činitele.

Marie Vágnerová²³ hovoří o psychickém vývoji člověka jako o zákonitém procesu. Jednotlivé fáze na sebe navazují. Tento vývoj však nebývá zcela plynulý a rovnoměrný. Vývoj každého člověka probíhá určitým tempem. Fáze vývoje jsou typické určitými změnami, mezníky. Tyto fáze uspořádává do třech velkých okruhů - období dětství, dospělosti a stáří.

Období dětství:

- prenatální období,
- novorozenecké období,
- kojenecký věk,
- batolecí věk,
- předškolní věk,
- nástup do školy,
- školní věk,
- pubescence,

²³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 22-23.

- adolescence.

Dospělost:

- období mladé dospělosti,
- období střední dospělosti,
- období starší dospělosti.

Stáří:

- období raného stáří,
- pravé stáří.

Pro potřeby této práce bude nyní věnována pozornost celému období dětství, s podrobnějším zaměřením na školní věk a dospívání, které Vágnerová ještě člení na dvě fáze: pubescenci a adolescenci.²⁴

2.1 Prenatální období

Fázi vývoje jedince před jeho narozením, to znamená od oplození vajíčka do porodu, označujeme obdobím prenatálním. Toto období trvá 9 kalendářních měsíců a jde především o biologický vývoj. V té době může být jedinec vážně ohrožen působením teratogenních faktorů. Neblahý vliv na vývoj embrya může mít užívání alkoholu a návykových látek matkou. Negativně jej také mohou ovlivnit některé matčiny nemoci. Vývoj v této fázi je významný, tvoří předpoklad pro následné vývojové změny. Plod je brzy aktivním organismem, schopným nejjednodušších forem učení. Interakce mezi matkou a plodem se postupně rozvíjí.

2.2 Novorozenecké období

Novorozenecké období trvá přibližně jeden měsíc. Je fází adaptace. V období krátce po porodu je novorozenec nucen k přizpůsobení se novému prostředí. Přinejmenším musí začít sám dýchat a udržovat si tělesnou teplotu. Přichází na svět vybaven základními reflexy, schopností učení a vrozenými způsoby chování. Dítě je v tomto období schopné omezeně vnímat zrakem i sluchem, vnímá také doteky a změnu polohy, rozlišuje teplotu. Učení je spojeno se smyslovými informacemi a probíhá v rámci sociální interakce. Přisun podnětů,

²⁴ tamtéž, s. 35 – 297

potřebných pro rozvoj dítěte, by měl být přiměřený. Matka je v tomto období pro dítě velice významná. Rané zkušenosti jsou základem pro další vývoj.

2.3 Kojenecký věk

Kojeneckým věkem je označován první rok života dítěte. V tomto vývojovém období dochází u dítěte k obrovským pokrokům. Základním úkolem tohoto období je uspokojování potřeby stability a bezpečí. Na konci kojeneckého období se dítě již orientuje v nejbližším prostředí a má k němu vztah. Je otevřený k okolnímu světu a jeho podnětům. Tím uspokojuje svou potřebu stimulace a učení. Stimulace musí být pro zdravý rozvoj kojence přiměřená, dostatečná a nepřetěžující. Pro kontakt s okolím jsou v tomto věku důležitá ústa. Předmět, který dítě zkoumá, do nich vkládá. Poznávání a učení je v tomto období konkrétní. Zdokonaluje se sluchové i zrakové vnímání. Půlroční dítě již sleduje předměty v pohybu pouze očima. V tomto věku také dosahuje konstanty velikosti. Zhruba v devátém měsíci se objevuje klíšťový úchop. Během prvního roku života se vytváří lokomoce a komunikace. Kojenec nejprve sedí, pak leze a koncem tohoto období většinou již chodí. Tím postupně rostou jeho zkušenosti, začíná se orientovat v prostoru. Na konci kojeneckého období dítě již většinou používá první slova a rozeznává základní barvy. Od osmi měsíců jsou děti schopné porozumět některým slovním výrazům. Rozvoj řeči je závislý na stimulaci a na chování blízkých osob, které mu zprostředkovávají zpětnou vazbu. Objevuje se záměrné jednání a vědomí trvalosti objektu. Dítě zaměřuje své chování na nějaký cíl a snaží se ho dosáhnout. Jedná se již vlastně o řešení problému.

V rámci mezilidské interakce dochází k sociálnímu učení. Jedinec se rodí s dispozicí upřednostňovat podněty sociálního charakteru. Upoutává ho lidský hlas a obličej, brzy reaguje očním kontaktem, později úsměvem. Ve styku s lidmi je živý a čilý. Matka dítěti poskytuje zrcadlovou zpětnou vazbu, dítě ji sleduje, napodobuje její chování. Jde o základ učení nápodobou. Učení je posilováno odměnou. Mezi dospělým a dítětem se objevují jednoduché sociální hry. Kojenec již rozlišuje mezi známými a neznámými lidmi. U známých hledá ochranu, z neznámých mívá strach. Začíná si uvědomovat sebe sama, dokáže rozlišovat své vlastní pocity. Prostřednictvím reakcí druhých lidí si potvrzuje svou vlastní hodnotu. Matka je významnou součástí dítěte. Mnohé aktivity, jako je krmení, jsou prožívány jako společné. Vazba na matku usnadňuje adaptaci na svět a představuje pro kojence jistotu, bezpečí a zdroj uspokojování potřeb. Dítě pociťuje strach ze ztráty matky. Ta se stává

nejdůležitějším sociálním objektem. Chování matky má pro kojence veliký význam. Pokud matka ve své roli selhává, tak dítě samo sebe může hodnotit negativně. V pozdějším věku může mít nízkou sebedůvěru. Pokud je matka chladná a lhostejná, nevytvoří si k dítěti přijatelný emoční vztah, pak může dítě trpět citovou deprivací. Důsledkem emoční deprivace nastávají problémy v oblasti socializace. Problémy se mohou týkat přijetí hodnot a norem, rozvíjení rolí a diferenciací mezilidských vztahů.

2.4 Batolecí věk

Období batolecího věku trvá od 1 roku do 3 let života dítěte. V této době dochází k výraznému rozvoji osobnosti. Dítě jedná samostatněji a aktivněji, jde o období první emancipace. Pokud se vazby na rodinu uvolňují bez problémů, batole získává pocit jistoty, sebevědomí, důvěry v sebe a své schopnosti. Je si vědomo vlastní osobnosti a trvalosti vlastní existence. Potřebuje se prosadit. Rodiče mu mají zprostředkovávat srozumitelný, jasný a jednoduchý řád světa, který je potřeba dodržovat. Dítě v tomto věku potřebuje poznat, kde končí jeho svoboda a kde začínají platit pravidla. Tato zkušenost se projeví v jeho dalším životě.

U batolat se zdokonalují motorické dovednosti, rozvíjí se samostatná lokomoce. Dítě si již samo vybírá zajímavé a srozumitelné podněty, které jej nezatěžují. Potřebuje poznávat svět, potřebuje se v něm orientovat. Začíná ovládat vyměšování. Začíná také využívat představ při řešení problémů. Proniká již do širšího časového rozmezí. Dokáže napodobovat chování s časovým odložením. Předměty označuje předpojmy. Rozlišuje mezi polohou nahoře a dole, chápe rozdíl mezi více a méně, lépe odhaduje velikosti.

Batole rozšiřuje svůj pasivní i aktivní slovník, začíná tvořit věty. Jeho řeč se rozvíjí učení, napodobuje verbální model. Úroveň řeči tak často ukazuje na kvalitu výchovného působení rodiny. Komunikace dovoluje navázat vztahy s lidmi. Dítě je aktivnější, je schopno přijímat informace od ostatních. Pomocí verbální komunikace se lze snadněji orientovat v základních pravidlech chování. Rodič může dítěti vysvětlit jak a proč se v konkrétní situaci chovat. Batole se těmito normám učí také přímým pozorováním skutečného chování lidí, které potom napodobuje. Adekvátní funkce rodinného prostředí je pro osvojení norem nezbytným předpokladem. Stanovení pravidel umožňuje dětem snadnější orientaci ve světě, řád jim přináší jistotu. Batole pro označení vlastní osoby začíná používat své jméno a později osobní zájmeno. Vlastní věci chápe jako součást sebe. Vnímá se jako bytost samostatně jednající.

Začíná chápat, že musí své chování přizpůsobit požadavkům nejbližších lidí, rozvíjí se schopnost sebeovládání. Rodina významně přispívá k vymezení sebepojetí dítěte. Učení nápodobou souvisí s nástupem symbolického myšlení. Dítě napodobuje většinou své rodiče, kteří jsou pro něj v této době nejvýznamnějšími. Ke konci batolecího věku se děti začínají identifikovat převážně s rodičem stejného pohlaví, napodobují jeho chování, přijímají jeho postoje a hodnoty. Vliv sourozenců je v této době také důležitý, ti poskytují dítěti jiné zkušenosti než rodiče.

2.5 Předškolní věk

Předškolní věk zahrnuje období od 3 let věku dítěte do nástupu do školy, což je přibližně do 6 let. Toto období je charakteristické především odpoutáváním se od rodiny a uplatňováním se ve vrstevnické skupině. Vztah mezi vrstevníky je symetrický, děti jsou si v něm rovny. Vztahy mezi sourozenci jsou ovlivněny především věkem. Sourozenci jsou často zároveň spojenci i soupeři. Za kamaráda dítě volí většinou sobě podobného jedince, stejného pohlaví, který má podobné zájmy a potřeby. S vrstevníky se dítě učí soupeřit i spolupracovat.

Myšlení předškoláka je nepřesné, prelogické a málo flexibilní, podle Piageta je názorné a intuitivní. Předškolák uvažuje nekomplexně a rigidně. Děti tohoto věku poznávají hlavně nejbližší svět a pravidla v něm. Typickým znakem takového myšlení je egocentrismus, fenomenismus, magičnost a absolutismus. Poznávání je motivováno potřebou jistoty a bezpečí. Pro tento věk je typická konfabulace.

Předškoláci se zdokonalují v jazykových dovednostech, obohacují svůj slovník, rozvíjí se jejich vyjadřování. Učí se mluvit pomocí nápodoby projevu blízkých lidí. Asi od 4 let používají věty, později i souvětí. S dospělými dokážou komunikovat zdvořileji než s vrstevníky. Již dovedou vyjadřovat své názory. Objevuje se u nich egocentrická řeč, která není určena pro někoho jiného.

Předškoláci si již uvědomují vlastní identitu, její součástí je i to, co k dítěti patří např. blízcí lidé, domov, hračky. Ztotožnění s rodiči jejich identitu obohacuje. Předškolák je v tomto věku citlivý na hodnocení dospělého, které má pro něho velký význam. Děti si již uvědomují rozdíly mezi oběma pohlavími. Chápu, že jejich pohlavní identita je trvalá a neměnná.

V předškolním období je dítě zvýšeně aktivní, volí převážně pozitivně hodnocené činnosti. Pocit úspěšnosti posiluje jeho sebeúctu a sebejistotu. Děti respektují pravidla, která prezentují uznávané autority. Morálka je tedy v tomto období závislá na chování a názorech dospělých. Socializace v této době probíhá hlavně v rodině. Dítě si osvojuje základní pravidla chování, učí se respektovat práva druhých. Prosociálnímu chování se učí nápodobou, identifikací, ale také pomocí vysvětlování i podmiňování. Rodiče jsou dítěti ideálem, jim se chce podobat, s nimi se identifikuje. Přijímá jejich postoje, názory, projevy, hodnoty. Identifikace s významnou osobou zvyšuje pocit jistoty a bezpečí. Normy usnadňují dítěti orientaci ve společenském prostředí. Ke konci předškolního věku již cítí vinu za překročení pravidel, začíná se u něj rozvíjet svědomí. Předškoláci již dovedou projevit empatii, avšak pouze omezeně. V mateřské škole dítě přichází do styku s názory a hodnocením učitelky a tím se již připravuje na roli školáka. Do školy se většinou těší, jeho představy o škole ale bývají často naivní. Zaměření na úspěch podporují rodiče u svého dítěte již v tomto věku.

2.6 Nástup do školy

Nástup do školy představuje důležitý sociální mezník. Dítě získává roli školáka, pro kterou musí být dostatečně zralé. K tomu, ve většině případů, dochází ve věku 6 – 7 let. Tato role představuje vyšší sociální prestiž, ale také zvýšení nároků a určitou změnu životního stylu. Zralé dítě lépe odolává zátěži, je emočně stabilnější, dokáže se školnímu režimu lépe přizpůsobit, je soustředěné, ve škole bývá celkově úspěšnější. Zrání centrálního nervového systému pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické a senzomotorické koordinace, manuální zručnosti, sluchového vnímání. Na konci předškolního věku dozrává zrakové vnímání na úroveň potřebnou pro učení čtení a psaní. Zralost dítěte se také projevuje v přijetí určité odpovědnosti za své chování, ve schopnosti odložit své aktuální uspokojení ve prospěch hodnotnějšího cíle. Školní dítě začíná regulovat své chování, mění své postoje k překážkám, učí se vyrovnávat s frustrací. Problémy autoregulace mohou souviset s nedostatečným výchovným vedením, také s odlišností dítěte, nebo s jeho citovou nezralostí, ale i s odlišným hodnotovým systémem rodiny dítěte.

Škola se snaží žáky rozvíjet v duchu hodnot majoritní společnosti. Tyto hodnoty jsou dětem předkládány jako normy. Děti přejímají od svých rodičů především hodnoty a postoje, které se projevují v reálném životě rodiny. Jedná se hlavně o hodnoty, podle kterých rodina skutečně žije, než o ty, které jen verbálně prezentuje. „Pro rodiče má školní vzdělávání

určitou hodnotu, která se projeví v jejich postoji ke škole. Děti tento postoj přejímají a pod jeho vlivem se rozvíjí jejich motivace ke školní práci. Škola se proto může stát místem konfrontace rozdílného hodnotového systému rodiny a společnosti, kterou škola reprezentuje. To může být podstatné např. u dětí z nižších sociokulturních vrstev nebo minoritního etnika.²⁵ Odborníci hovoří o sociokulturní úrovni rodiny, která má na dítě významný vliv. Sociokulturně handicapované děti nárokům školy nestačí. Většina šestiletých dětí ví, jakým způsobem se ve škole mají chovat. Pokud se však hodnoty a normy chování rodiny, ve které dítě žije, odlišují od norem společnosti, může to pro něj znamenat značnou zátěž. Také úroveň verbální komunikace a znalost vyučovacího jazyka je při adaptaci na školu velmi významná. Rozvoj rozumových schopností může být opožděn na základě dědičných dispozic, ale také na základě nedostatečných zkušeností.

2.7 Školní věk

Škola je institucí, ve které probíhá socializace dítěte. To zde získává nové zkušenosti, rozvíjí se jeho schopnosti a dovednosti. Odpoutává se od rodiny. Škola má vliv na jeho sebehodnocení. Školní instituce připadá dítěti mocnější než rodiče, vždyť povinnost docházet do školy je daná zákonem. Období povinné školní docházky lze rozdělit na raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk. Raný školní věk trvá od nástupu do školy do 8 až 9 let. Na toto období navazuje střední školní věk a ten trvá do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a začíná dospívat. Starší školní věk pak trvá do ukončení základního vzdělávání, toto období bývá označováno jako pubescence.

Pro mladší školní věk je typické, že děti začínají myslet jinak než v předškolním věku, Piaget toto období nazývá příznačně fází konkrétních logických operací. Takto staré děti již vycházejí ze svých zkušeností, jejich poznávání je objektivnější, skutečnost posuzují z více hledisek, uvažují o vztazích. Jejich myšlení je dynamičtější. Přijímají proměnlivost jako základní vlastnost reality, dokážou již uvažovat o souboru věcí, učí se rozlišovat nadřazenou třídu. Postupně uvažují komplexněji a flexibilněji. Začínají manipulovat s číselnými pojmy, rozvíjí se i chápání času. K logickému myšlení patří pochopení vratnosti. Tento pokrok ve vývoji je dán zráním, ale je také podmíněn učením. Postupem času školáci uvažují a pracují pomaleji a přesněji. Rozvíjí se i schopnost metakognice.

²⁵ tamtéž, s. 141-142

Děti tohoto věku chtějí být pozitivně hodnoceny, proto se snaží chovat žádoucím způsobem. Důležité je pro ně ocenění významnou osobou. O autoritě nepochybují, uznávají její názory, skutečnost přijímají takovou, jaká je. Některé děti se již řídí i morálkou vlastního svědomí. Školáci již vědí, že je třeba respektovat i zájmy druhých lidí.

Ve školní třídě si dítě potvrzuje svou hodnotu, získává sebejistotu a sebeúctu. Školáci se učí spolu vycházet, navazovat kontakty, spolupracovat, komunikovat na rovnocenné úrovni, řešit problémy, ovládat se a být solidární. Dětská skupina si ve středním školním věku vytváří své vlastní normy, které jsou pro vrstevníky velice důležité. Hodnocení ve vrstevnické skupině nabývá stejné významnosti jako hodnocení dospělých. Pro mladšího školáka má učitel větší cenu, než spolužák. Od středního školního věku je tomu naopak.

Rodina uspokojuje většinu potřeb dítěte, proto má pro něho veliký význam, je zdrojem bezpečí a jistoty. Otec a matka s ním v tomto věku sdílejí převážnou část jeho života. Rodiče pro dítě představují model pro učení nápodobou a identifikací. Často pro něho znamenají ideál a vzor pro budoucnost. Otec synovi předává mužský postoj k životu a jeho hodnotám. Pro pozitivní vývoj dítěte je nejvýhodnější kompletní funkční rodina. Rodiče mají na dítě určité požadavky, vybírají aktivity, které jsou pro ně podstatné, hodnotí své dítě. Tím mohou významně ovlivnit jeho uspokojování potřeby seberealizace. Vzájemné chování rodičů vůči sobě slouží dětem jako model vztahu mezi ženou a mužem. Děti budou chování rodičů považovat za normu, zřejmě se v budoucnu budou chovat podobným způsobem vůči svým partnerům. Rozpadem rodiny dítě ztrácí příležitost získat mnohé pozitivní zkušenosti. Také sourozenec má na dítě v tomto věku významný vliv.

Mezi socializační prostředky patří média. V dnešní době většina dětí preferuje sledování televize před čtením, přitom sledování televizních pořadů patří mezi konzumní a pasivní zábavu. Také v tomto směru má na dítě vliv příklad jeho rodičů.

Děti středního školního věku se vyznačují optimismem, plynule se rozvíjí ve všech oblastech. Již se adaptovaly na školu, mají osvojeny základní normy chování, chtějí mít ve všem jasno. Jsou realistické, jejich uvažování se váže na skutečnost. Vztahy s vrstevníky nabývají na významu, ti uspokojují mnoho potřeb. Sourozenci, spolužáci a kamarádi poskytují oporu při řešení různých problémů. Ve vrstevnické skupině se dítě naučí dovednostem, kterým by se doma nenaučilo. Děti si již dovedou naslouchat, nejčastěji se identifikují se skupinou stejného pohlaví. V tomto věku se prvně objevuje šikana. U chlapců

a děvčat se dotváří mužská a ženská role a objevují se první projevy rodičovského chování. Školáci rádi pečují o malé děti. Jestliže v rodině školáka nejsou žádné malé děti, stává se často zdrojem náhradního uspokojení zvíře. Pokud dítě vlastní nějaké zvíře, učí se chovat empaticky. Při péči o něho se snaží chápat jeho potřeby a pocity. Má také možnost setkat se s přirozenými projevy života, jako je narození a smrt. Ve školním věku se rozvíjí vědomí stability a originality vlastní identity.

2.8 Pubescence

Období dospívání začíná zhruba v 11 letech dítěte a končí ve 20 letech dosažením dospělosti. Dospívání patří mezi poslední období dětství, po něm již přichází dospělost. Marie Vágnerová považuje za prospěšné rozdělit období dospívání na dvě fáze, a to vzhledem k zásadní proměně dětské osobnosti v tomto období. Jedná se o fázi pubescence a adolescence.

Období pubescence začíná asi v 11 letech a končí kolem 15. roku. V období pubescence dochází k celkové proměně všech složek osobnosti. Cílem této fáze je sebepoznání.

Jedinec tělesně dospívá a pohlavně dozrává, na základě toho upravuje své sebepojetí. U chlapců je ze sociálního hlediska významný především růst a rozvoj svalů, u dívek jsou nápadné sekundární pohlavní znaky. Vlastní zevnějšek pubescentů je důležitou součástí jejich identity. Nejistota a nespokojenost s vlastní identitou bývá v této fázi běžná.

Myšlení pubescentů je komplexnější a flexibilnější, objevuje se abstraktní logické myšlení. Děti získávají schopnost uvažovat hypoteticky a systematicky. Přemýšlejí o budoucnosti, koncem tohoto období si již stanovují různé cíle. Po ukončení povinné školní docházky volí následné studium. Navazují první partnerské vztahy. Mnoho změn tohoto období vede k pocitům nejistoty. Se změnou hormonálních funkcí přichází kolísání emočního ladění, větší labilita a přecitlivělost. Objevuje se i hyperkritičnost. Z těchto důvodů dochází ke konfliktům v mezilidských vztazích. V pubertě se objevuje introspekce. Pubescenti jsou zvýšeně sebekritičtí a mají tendence unikat do fantazie. Dochází u nich k posílení egocentrismu, mnozí se často chovají nepřiměřeně. Jejich názory bývají radikální. Již chápou a také akceptují normy společnosti a vyžadují, aby byla pravidla dodržována všemi a za všech okolností. Výjimky a kompromisy odmítají.

V této době se také celkově proměňují hodnoty dospívajícího. Někdy přestává být výkon ve škole dočasně důležitý. Školní prospěch je však předpokladem pro volbu dalšího studia. V profesní orientaci se velice často stávají dětmi modelem jeho rodiče. Pro pubescenta mívá význam výkon ve sportu nebo v umělecké činnosti. Chce se uplatnit a vyniknout. Pubescent již přemýšlí o obsahu jednotlivých norem, uvažuje o nich, pochybuje a hledá lepší řešení. Odpoutává se od své rodiny a odpoutává se i od jejího hodnotového systému. Často však jen na úrovni proklamace, neboť zažitá normy a hodnoty nelze jen tak snadno nahradit novými. Morální normy přijímá tehdy, pokud je o jejich hodnotě přesvědčen.

Dospívající odmítá nadřazenost rodičů a učitelů, uzná jejich autoritu pouze v případě, že si to zaslouží. Komunikace pubescenta s dospělými bývá typická vzájemným neporozuměním a zvýšeným napětím. Dítě v tomto věku často odmítá komunikovat nebo provokuje, dohaduje se, polemizuje. Není ochotné naslouchat rodičům, často reaguje přecitlivěle a vztahovačně.

Velkou cenu mají v tomto období vrstevníci, s nimiž se pubescent ztotožňuje. Ti se stávají neformálními autoritami. Role, kterou dospívající získá ve vrstevnické skupině, má pro jeho identitu značný význam. Ve skupině vrstevníků se snaží potvrdit si svou hodnotu. Upoutává na sebe pozornost, chová se teatrálně. Normy vymezené vrstevníky jsou pro něj významné, často jim dává přednost před normami rodiny. Pravidla chování, které platí ve skupině pubescentů, se mohou odlišovat od obecně platných norem. Požadavky rodičů a vrstevnické party se tak mohou lišit. Jako svůj vzor si dítě v tomto věku vybírá většinou populární osobu. Potřeba přátelství je v době dospívání velice silná. Dobrý přítel umí naslouchat, je schopný porozumění, je možné mu důvěřovat. Významné je vzájemné sdílení pocitů.

2.9 Adolescence

Po období pubescence přichází období adolescence, jež je druhým úsekem dlouhé fáze dospívání. Trvá přibližně od 15 do 20 let. V období adolescence jedinec postupně dosahuje dospělosti. Změny v různých oblastech nejsou ale stejně rychlé. Tempo biologického, psychického a sociálního vývoje je rozdílné.

V době vstupu do fáze adolescence jedinec pohlavně dozrává. V tomto období dochází k psychosociálním proměnám. Mění se osobnost dospívajícího, ale také jeho sociální pozice. Komunikační styl se přibližuje stylu dospělých. Adolescent získává nové sociálně prestižnější

role. Vztahy s rodiči se zklidňují, emancipace z vázanosti na rodinu bývá již většinou dokončena. Dospívající ukončuje povinnou školní docházku, později končí přípravu na povolání složením závěrečné zkoušky nebo maturity. Poté někteří jedinci odcházejí studovat na vysokou školu, většina však nastupuje do zaměstnání. Adolescent dosahuje plnoletosti v 18 letech, podle dnešního práva se stává dospělým, je již zodpovědný za své jednání, může uzavírat manželství.

Dospívající žijí naplno. Tělesný vzhled je pro ně důležitý, fyzická síla je významná pro chlapce. Myšlení je v tomto období více pružné, není rigidní, adolescent získává zkušenosti, využívá nových způsobů řešení. Tato řešení bývají netradiční, jednoznačná, většinou rychlá a zásadní, občas však necitlivá a zbrklá. Plány adolescentů jsou realističtější než dříve, často však ještě naivní. Pokud adolescent nalezne nějakou činnost, která je pro něho významná, dovede se pro ni nadchnout. Cíle si stanovuje vysoké, nadšení posiluje jeho motivaci a poskytuje mu energii. Zkušenost jiných lidí často nechce akceptovat. Dospívající se také musí naučit zhodnotit své kompetence. V tomto období se dotvářejí strategie, jež tvoří základ postojů a chování. Ke konci tohoto období adolescenti dosahují nezávislosti a vytváří si identitu, která potvrzuje jejich jedinečnost. Mnozí přijímají identitu své rodiny. Součástí identity je mužská a ženská role. Dívky více kooperují, chlapci soupeří.

Dospívající preferují intenzivní prožitky, lákají je nové situace. Neradi odkládají svá uspokojení. Proto například navazují rychlé známosti. V krajních případech se dopouštějí trestných činů krádeže, loupeže apod. Gambleři a dealeři drog touží po rychlém zbohatnutí. Uživatelé drog, mají potřebu bezodkladně dosáhnout vrcholných prožitků. Dospívající se mohou identifikovat s různými asociálními skupinami. To, co je pro ně významné, dokážou podporovat svými mnohdy přehnanými činy. Příkladem mohou být aktivity hnutí Greenpeace. Někteří adolescenti nestojí o zodpovědnost, snaží se oddalovat definitivní volbu a dospělost. Všichni nepřijímají běžné hodnoty a normy společnosti. Za určitých okolností volí negativní identitu a odmítají role preferované rodinou. Příčinou může být nevyhovující rodinné zázemí, nízké sebehodnocení, potřeba dosáhnout alespoň negativní identity a ocenění, nesoulad mezi možnostmi a požadavky. Nepřizpůsobivost často souvisí s potřebou upoutat pozornost. Příčiny je potřeba hledat v rodině nepřizpůsobivého jedince, a to již na počátku jeho vývoje.

Pokud jedinec vyrůstá v citově chladném prostředí, kde mu není věnována pozornost, nebývají pro něho lidé významní, mnohdy jsou mu lhostejní. Neumí být empatický, často

necítí rozdíl mezi živými bytostmi a lidmi. Bývá zaměřen na uspokojování svých aktuálních potřeb, převážně materiálního charakteru. Potřeba citového prožívání se u něj projevuje agresivitou, spojenou s pocity vzteku, vzrušení atd. Alkohol a drogy jsou náhradními prostředky, které také slouží k navození žádoucího emočního stavu.

Adolescent hledá smysl života, pátrá po trvalých a platných hodnotách. O pravidlech uvažuje, zaujímá k nim již vlastní postoj. Rozhoduje se sám, ve shodě s vlastními morálními zásadami. Při hledání své identity volí hodnoty a normy. Ty normy, jež považuje za správné, respektuje a požaduje jejich dodržování. Individuální vnitřní regulace má v tomto období větší význam než vnější tlak na dodržování pravidel. Zpravidla bývá určitý rozdíl mezi morálním uvažováním a skutečným chováním. I když jedinec považuje principy za důležité, ne vždy je respektuje. Dospívající se staví kriticky k hodnotám, názorům a chování rodičů. Porovnává je s ideálem, který si vytvořil a hledá přijatelnou variantu. Vytváří si přesnější představu své identity a svého stylu života. Separace od rodiny neznamená úplné odmítnutí a popření rodičovských hodnot. Adolescent se potřebuje přesvědčit o jejich významu a na základě svých zkušeností a úvah uznat jejich platnost sám.

Dospívající se fixuje se na vrstevníky, kteří mají podobné potřeby a problémy. Ti se pro něho stávají ještě významnějšími než dříve. Učí se od nich potřebným sociálním strategiím. V tomto období je i pocit jistoty uspokojován vrstevnickými vztahy. Sociálně neúspěšný adolescent nezřídka skončí v problémové partě. Emoční jistotu také poskytuje kamarád, který je volen na základě podobných hodnot a zájmů. Také partnerský vztah přináší emocionální uspokojení. Partnerské vztahy jsou již zralejší než v období pubescence. První sexuální styk je pro jedince velmi významným mezníkem v jeho životě, subjektivně se jedná o jednoznačný přechod do dospělosti. Většina adolescentů zatím nemá zájem vstupovat do manželského vztahu. Nejčastějším motivem uzavírání manželství v této vývojové fázi bývá těhotenství. Pro rodičovskou roli je však adolescent většinou nezralý.

Ke konci adolescentního období nastupuje většina dospívajících do zaměstnání. Nástup je spojen se závazky a zodpovědností. Začátečník mívá na pracovišti nízký sociální status. Pro mnohé jde o nepříjemnou zátěž. Zahájení pracovní kariéry je dalším důležitým sociálním mezníkem. Rodiče považují nyní své dítě za definitivně dospělé, připouštějí mu samostatnost a právo o sobě rozhodovat. Adolescent je nyní ekonomicky soběstačný.

2.10 Odchytky od běžného psychického vývoje

Již bylo řečeno, že psychický vývoj každého jedince závisí na mnoha faktorech, které se vzájemně prolínají a ovlivňují. Jedná se o složitou interakci biologických a psychosociálních vlivů. M. Vágnerová²⁶ říká, že psychické poruchy, které by byly podmíněny pouze dědičností, nebo prostředím jsou vzácné. Pokud zrání a učení nepůsobí ve vzájemném souladu a časové shodě, může dojít ke vzniku poruchy. Podíl dědičnosti a vlivu prostředí na vzniku určité psychické odchylky je různý. Dědičnost mnoha psychických poruch a chorob je možné označit jako heterogenní. Rozvoj dědičných předpokladů závisí na působení souboru vnějších vlivů. V prenatálním období mohou plod poškodit teratogenní faktory.²⁷ V postnatálním období na dítě působí komplex biopsychosociálních vlivů.

Na jedince mají značný vliv malé sociální skupiny, obzvlášť rodina. Dítě si rodinu, do které se narodí, nevybírání. Nevyhovující rodinu nemůže změnit nebo opustit. Členové rodiny slouží dítěti jako model. Dítě očekává, že se stejným způsobem, jako jeho rodiče, budou chovat i ostatní lidé. Pokud jsou vztahy v rodině disharmonické, zkreslují představu dítěte o realitě. V některých případech může být tato zkušenost traumatizující a může narušit jeho psychickou rovnováhu a stimulovat nevhodné chování. V rodinném systému může chybět potřebný řád a jasná pravidla. Systém může být příliš rigidní a nepřizpůsobovat se potřebám dítěte, může blokovat otevřenou komunikaci apod. Řada podnětů, které rodina dítěti poskytuje, na něj může negativně působit. Rozpad rodiny, domácí násilí apod. mají na dítě neblahý vliv.

Ve vrstevnické skupině nemá dítě své postavení jisté, musí se dokázat prosadit a získat akceptaci ostatních. Nějakým způsobem znevýhodněné dítě může být vrstevníky negativně hodnoceno, odmítáno, může získat nevhodnou pozici. Tato skutečnost nepříznivě ovlivní jeho sebehodnocení a sebeúctu. Děti chtějí být přijaty vrstevnickou skupinou, a proto se mohou pod jejím vlivem někteří jedinci začít chovat rizikovým nebo sociálně nepřijatelným způsobem.

²⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, s. 29-60.

²⁷ podrobněji v kapitole 2.1

Škola má vůči dítěti různé požadavky a očekávání, jež mohou některé děti značně zatěžovat. Hodnocení výkonu a chování dětí může ovlivnit jejich sebehodnocení. Vztahy mezi učiteli a žáky bývají v některých případech oboustranně stresující.

Významný vliv má také sociální vrstva, ke které jedinec patří. Může se vyznačovat jinými hodnotami, normami, jiným životním stylem. Nižší sociální vrstva si obvykle váží jiných schopností, než vzdělání. Pokud se bude jedinec od tohoto očekávání odlišovat, bude vytvářet tlak na jeho přizpůsobení.

Normální i patologický vývoj závisí na kumulaci mnoha různých zkušeností. Každý od svého narození získává pozitivní i negativní zkušenosti. Nemůže vždy uspokojit všechny své potřeby. Člověk se učí různým obtížím a překážkám čelit, učí se s nimi vyrovnávat. Pokud se ale míra zátěže zvýší natolik, že se s ní jedinec nedokáže vyrovnat, může mu způsobovat psychické obtíže. Různé zátěže mohou vést k narušení psychické rovnováhy. Jednotlivé zátěžové situace (frustrace, konflikt, stres, trauma, krize, deprivace) mají pro vznik a rozvoj psychických poruch různý význam. Odolnost vůči zátěžím závisí na vrozených předpokladech, na dosažené vývojové úrovni a na zkušenostech jedince.

3. Rodina a výchova

3.1 Domov a rodina

Domov je místo, kam se člověk rád vrací, kde odpočívá, kde se s ním mateřsky zachází. Doma se člověk může chovat přirozeně, je tam akceptován takový, jaký je. Z toho pak pramení pocit jistoty a bezpečí. K domovu patří člověku blízcí a milí lidé. Jsou to především rodiče, prarodiče a sourozenci. Otec a matka dítěti pomohou vždy, když se mu děje něco špatného. Rodiče jsou dítěti na blízku i v případě, pokud si chce třeba hrát. Jestliže dítě prožije šťastné dětství, je velká naděje, že pěkný a šťastný domov připraví také svým potomkům. Rodičovské postoje se totiž nevytvářejí až v době, kdy se člověk stane rodičem, ale již od dětství v průběhu celého života. Důležité jsou proto již zkušenosti s vlastními rodiči. Z generace na generaci je tak možné předávat dobrý a šťastný domov.²⁸

Rodina je sociální skupina, která plní řadu funkcí. Vznikla kdysi dávno z potřeby ochraňovat své potomky a je jistě nejstarší lidskou společenskou institucí.²⁹ Tehdy lidé žili ve větších skupinách, které zvyšovaly pravděpodobnost přežití. V dnešní době již není potřeba lidské mládě chránit proti krutostem přírody, ovšem potřeba o své dítě pečovat a připravovat je na samostatný život přetrvává. V rodině jedinec vyrůstá, žije, má zde určité zázemí, uspokojuje své základní i vyšší potřeby. Rodina je nejdůležitější sociální skupinou a vlastně první skupinou, se kterou dítě přichází do styku. Tím, že rodina stojí na počátku vývinu dítěte, má možnost ovlivňovat jeho vývoj v nejcitlivějších fázích. Marie Vágnerová³⁰ konstatuje, že rodina jedinci zprostředkovává zkušenosti, které jinde nezíská. Každá rodina si vytváří svůj systém hodnot, který má vliv na její jednotlivé členy. Jestliže dítě vyrůstá v dysfunkční rodině, jeho některé potřeby mohou zůstat neuspokojeny. Vývoj dítěte tím může být vážně ohrožen.

Základní funkce rodiny lze podle Vágnerové členit následovně:

- funkce biologické,

²⁸ Srovnej: MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994, s. 9-14.

²⁹ tamtéž, s. 15-17

³⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, s. 589.

- funkce ekonomické,
- funkce sociální,
- funkce psychologické.

Členění rodin

Rodiny lze třídit různými způsoby a podle několika kritérií. Pro potřeby této práce uvedu některé z nich.

M. Vágnerová hovoří o rodině orientační a prokreační.³¹ Orientační rodinou má na mysli rodinu, do které se člověk narodí. Ta dítěti poskytuje základní sociální zkušenost. Dítě má v rodině šanci získat pocit základní důvěry. V této rodině získává první zkušenosti. Rodina dítěti poskytuje řadu podnětů různé kvality, podporuje jeho rozvoj. Je důležité, jakým způsobem rodiče dítě hodnotí, zda jej posuzují zejména pozitivně, nebo negativně. Orientační rodina poskytuje dítěti jistotu a bezpečí. Rodiče jsou dítěti modelem, který dítě napodobuje, popř. se s ním ztotožňuje. Dysfunkce rodiny se projevuje například výchovným zanedbáváním. Rodina může také dítě učit hodnotám, normám a způsobům chování, jež jsou pro většinovou společnost nepřijatelné. Prokreační rodina je ta, kterou člověk sám zakládá, když je dospělý. Zkušenosti získané v orientační rodině se do této rodiny přenášejí. Člověk má tendenci opakovat chyby svých rodičů, nebo se snaží o pravý opak. Získává nové podněty a zkušenosti, je partnerem a rodičem. Tyto role jsou důležitou součástí jeho seberealizace. V prokreační rodině by se měl jedinec také cítit jistý a bezpečný. Jako rodič by měl jistotu a bezpečí poskytovat svým dětem. Kvalitní a fungující rodina má značnou sociální hodnotu.

Podle velikosti rodiny je možné rodiny třídit na málopočetné a širší. Málopočetnou rodinu tak můžeme chápat jako rodinu do tří až čtyř dětí. Tvoří ji většinou pouze rodiče a jejich děti, jedná se o rodinu základní, primární, prvotní. V odborné literatuře se můžeme také setkat s názvem nukleární či jaderná, jádrová. Širší rodina zahrnuje i širší příbuzenstvo, jako jsou prarodiče, strýcové, tety, bratrance a sestřenice. Jedná se o početnou skupinu, kterou kromě příbuzenských vztahů vážou i společné rodinné tradice a postoje.

Podle míry funkčnosti lze rodiny členit na funkční, problémové, dysfunkční a afunkční. Ve funkční rodině dochází k úspěšnému řešení problémů, žádný z členů rodiny nestrádá,

³¹ tamtéž, s. 589-592

panuje v ní příznivá emocionální atmosféra. Problémová rodina není bezporuchová. Se svými méně závažnými problémy si však členové rodiny poradí sami, případně s pomocí sociálních pracovníků. Dysfunkční rodina neplní některé ze svých základních funkcí. Často se může jednat o výchovné zanedbávání ze strany rodičů, nezářídka se jedná o nedůsledné vedení. Rodiče např. projevují o své děti nedostatečný zájem, předávají jim nežádoucí postoje, normy a hodnoty, učí je nevhodným rolím. Tyto rodiny mívají většinou nízkou sociokulturní úroveň. V afunkční rodině jsou poruchy takového rázu, že rodina přestává zcela plnit svou funkci. V těchto rodinách se objevuje alkoholismus, násilí, trestná činnost, týrání a zneužívání dětí.

Jan Sochůrek³² dělí rodiny podle úplnosti. Vlastní formálně úplná rodina je tvořena dětmi a jejich vlastními rodiči. Formálně úplná rodina je charakteristická jedním rodičem vůči dítěti nevlastním. Formálně neúplná rodina je taková, ve které žije dítě pouze s jedním vlastním rodičem. Důvodem může být úmrtí druhého rodiče, rozvod rodičů, nebo narození dítěte jako nemanželského. V neformálně úplné rodině plní rodiče funkci vlastní úplné rodiny, ale nejsou oddáni. Neformálně neúplná rodina je rodinou, ve které nejsou rodiče rozvedeni, ale nežijí ve společné domácnosti.

V roce 2003 jsem prováděla výzkumnou sondu³³ na téma vliv rodiny na umístění dítěte do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Mimo jiné jsem zjišťovala, jak vypadá struktura rodiny respondentů. Výsledkem bylo zjištění, že nejvíce respondentů (30%) pocházelo z formální úplné rodiny, ve které byl jeden rodič vůči dítěti nevlastní. Z velké většiny se jednalo o výchovu dítěte matkou a jejím druhem. V častých případech se objevovaly zprávy o konfliktech respondenta s nevlastním rodičem. Dítě nevlastního rodiče odmítalo respektovat. Analýza rodinného prostředí dále prokázala, že sledovaní respondenti pocházeli z rodin dysfunkčních a afunkčních. V rodinách se objevovaly nežádoucí sociálně patologické jevy.

V posledních letech dochází k situaci, kdy přibývá úplných neformálních rodin. Výrazně se zvýšila rozvodovost a to je právě zřejmě jeden z důvodů, proč se dnes mladí lidé do

³² SOCHŮREK, Jan. *Vybrané kapitoly ze sociální patologie*. I díl. Úvod do sociální patologie, sociálně patologické skupiny. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, s. 37-38.

³³ BAJANOVÁ, Jana. *Vliv rodiny na umístění dítěte do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy na příkladu Výchovného ústavu pro děti a mládež v Jiřkově*. Liberec, 2003. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci. Fakulta pedagogická, s. 58-59, 69.

manželství nehrnou. Obzvlášť mladí muži často argumentují tím, že by se v manželství cítili příliš svázaní, nesvobodní.

Rodiny bychom mohli členit jistě z mnoha dalších hledisek. Z pohledu sociální pracovnice je důležité dělení rodin podle jejich schopnosti poskytovat dětem adekvátní péči. Jsou rodiče, kteří se o dítě nemohou starat, např. z důvodu úmrtí, těžké invalidity, závažné nemoci, umístění do výkonu trestu odnětí svobody. Někteří rodiče se o své děti nedovedou postarat. Jedná se o rodiče nezletilé, nevyzrálé, nezkušené, mladé svobodné matky, rodiče duševně postižené, nebo takové, kteří nezvládnou péči o těžce postižené dítě. O své potomky se často nechtějí starat alkoholici, drogově závislí, lidé s poruchami osobnosti. Rodiče, kteří svým dětem věnují nadměrnou péči, na ně mohou klást příliš vysoké nároky. I taková péče je nepřiměřená a může narušit pozitivní vývoj dítěte.

3.2 Výchova

Přesně a výstižně vymezit pojem výchova není jednoduchou záležitostí. Každý si dokáže představit, co zhruba výchova znamená, problém ovšem nastává, pokud bychom ji chtěli definovat přesně. Termín výchova úzce souvisí s pojmem vzdělávání. Různí autoři však oba tyto termíny definují poněkud odlišně. Jaroslav Kořa³⁴ vysvětluje, že rozlišení výchovy a vzdělávání se odvíjí od latinských termínů *educatio* a *eruditio*. Pojem *educatio* (výchova, vychovávání) se používal v souvislosti s morálkou a utváření charakteru a při popisech chování. Dnes termín výchova zahrnuje formování vlastností jedince. Termín *eruditio* (vědomosti, vzdělávání, učení) označoval procesy osvojování základů kultury. Z něj vychází dnešní význam pojmu vzdělání, který znamená především osvojování vědomostí, dovedností, znalostí.

Výchova a vzdělávání jsou důležitou součástí kultury, jejich úkolem je formování člověka. V praxi se oba tyto procesy prolínají a vzájemně doplňují. Výchova znamená vědomé a řízené formování. Definice, zdůrazňující komplexnost institucionalizovaného působení, uvádějí, že výchovou rozumíme vědomé, záměrné a cílevědomé utváření podmínek pro růst každého jedince. Tyto podmínky podněcují úsilí jedince stát se autentickou, vnitřně sjednocenou a kulturní osobností. Součástí těchto podmínek je působení vyučujících, klima školy, podmínky kooperace mezi účastníky výchovného procesu, vybavení učebními

³⁴ Srovnej: VALIŠOVÁ, Alena aj. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2011, s. 57.

pomůckami a prostory atd. V definicích pojmu vzdělávání bývá zdůrazněna kognitivní složka.³⁵

Blahoslav Kraus vymezuje výchovu z pohledu sociální pedagogiky. „Výchova se jeví jako regulování, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu zespolečňování jedince, probíhající v jistém konkrétním kulturně společenském systému.“³⁶ Dále uvádí, že společensko-kulturní systém tvoří složky hodnotově normativní (hodnoty, normy, přesvědčení, ideologie), mezilidsky vztahové (sociální interakce, komunikace, pracovní činnosti), rezultativní (materiální, duchovní a organizační produkty) a složky osobnostní (individuální subjekty společensko-kulturního systému). Výchova je proces, který se podílí na utváření osobnosti a v podstatě na spoluvytváření celé společnosti. Výchova musí vycházet z podmínek konkrétní společnosti.

Mnozí autoři se snaží vymezit klíčové integrující faktory, které výrazně ovlivňují rozvoj osobnosti. Především řada psychologů má snahu vytvořit faktorové modely osobnosti. Většinou, např. jako Zdeněk Matějček, vymezují pět základních faktorů. Matějček tento soubor integrovaných vlastností nazývá Velkou pětkou (Big Five) a konfrontuje svá zjištění s výsledky výzkumů dr. Kubičky. Jedná se o následující integrované vlastnosti: aktivní složka inteligence, svědomitost, extroverze, citová stabilita (pozitivní emocionalita) a přívětivost (přátelskost). Také Jiří Pelikán se spolu s kolegy pokoušel vymezit několik integrovaných, klíčových stránek osobnosti, které by měly být u mladého člověka v rámci výchovy rozvíjeny. Tyto základní okruhy označuje jako Klíčovou sedmičku a konstatuje, že se jedná o jakési úběžníky výchovy. Jde o následující okruhy integrovaných vlastností:

- hledání a nalézání smyslu existence a vlastního jednání - v pojetí V. E. Frankla,
- adekvátní sebereflexe - chápání vlastních možností,
- zaujetí aktivní životní pozice - citlivé vnímání světa a reakce na něj, orientace v nových situacích, připravenost je řešit,
- výchova charakteru a zaměření osobnosti - osobní světový názor, osobní životní pozice, hodnotové preference,

³⁵ tamtéž, s. 49-60

³⁶ KRAUS, Blahoslav aj. *Člověk – prostředí – výchova*. K otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001, s. 41.

- pozitivní emocionalita - nadhled nad problémy, pozitivní vnímání světa,
- smysl pro odpovědnost - spojený se svobodou rozhodování,
- citovost (zejména citlivost k ostatním lidem) – tolerance, přátelské chování, soucit, prosociální jednání.³⁷

Ve své publikaci Sociální psychologie Jaroslav Řezáč uvádí, že dětskou osobnost výrazně formuje přístup rodičů k dětem, jejich styl vedení a emoční klima. S odvoláním na Břicháčka a Mikšíka uvádí: „Příliš přísný styl výchovy v dětství plodí spíše prožívající, stažený a opatrnický typ osobnosti, výrazně zasahuje do emocionální sféry dítěte a vede ve svých důsledcích k vysoké emocionální citlivosti, k utváření prožitkového přístupu ke skutečnosti. Volný, vysoce liberální styl výchovy zřejmě tak nenarušuje emocionální sféru, povzbuzuje zvědavost, ale na druhé straně zase snižuje vnitřní regulační zábrany, uvolňuje reaktivitu, produkuje osobnosti málo vnitřně regulované a vede ke vzniku rizikovějších schémat interakcí. Jedinci vyrůstající v rodině s přísným výchovným režimem se častěji cítí nedocenění, ztrácí úctu k nadřízeným a nenacházejí uplatnění svých životních cílů. V celkových pocitech jsou spíše aktivnější a v jednání uvolněnější. Blíží se svými vlastnostmi souborům osob nezdrženlivých. Jedinci s přísnou výchovou se podobají spíše obsedantům s úzkostnými tendencemi.“³⁸

J. Řezáč dále uvádí model devíti polí P. Boschka a J. Čápa.³⁹ Jedná se o vyjádření základních forem způsobu výchovy v rodině, jež se odvíjejí od kombinací kladného či záporného emočního vztahu a silného, středního, slabého nebo rozporného řízení. Jde o výchovu autokratickou, liberální s nezájmem o dítě, pesimální, přísnou a přitom laskavou, optimální, liberální a laskavou, s rozporným řízením, v kamarádském vztahu a emočně rozporuplnou.

Zmiňuje také Matějčkovo dělení výchovných stylů do dvou skupin.⁴⁰ Styl se znaménkem minus se vyznačuje lhostejností k dítěti, jeho zanedbáváním, zavrhováním, apod.

³⁷ PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007, s. 29-31.

³⁸ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 195.

³⁹ tamtéž, s. 198-199

⁴⁰ tamtéž, s. 199

Do stylu se znaménkem plus řadí výchovu hyperprotektivní, protekční, rozmazlující, perfekcionistickou apod.

Mezi nevhodné přístupy k dítěti Řezáč řadí přístup nejednotný, proklamativní, povolný, nedůsledný, potlačující, podplácející, rozmazlující, protekční, skleníkový, moralizující, puntičkářský, zanedbávající (deprivující), úzkostný, autoritářský, a perfekcionistický.⁴¹

Výchova v rodině, náhradní rodinná i nerodinná péče

V dnešní době není pochyb o tom, že je pro dítě optimální přijít na svět do dobře fungující a úplné rodiny, v které získává pocity jistoty, lásky a bezpečí. Výchova je založena na emocionálním vztahu rodiče k dítěti. Z. Matějček⁴² říká, že je potřeba vést děti k tomu, aby měly rády druhé lidi, dokázaly přijímat, dělit se i dávat. Mezi základní výchovná pravidla patří důslednost, která dětem přináší pocit jistoty. Pokud se rodiče ve stejných situacích chovají pokaždé obdobným způsobem, získává dítě jistotu, že se může vždy na své rodiče spolehnout. Takovému světu dítě rozumí.

Všechny děti nemají to štěstí, aby vyrůstaly ve vlastní rodině. Potom přichází do úvahy některá z forem náhradní rodinné či nerodinné péče. Dítě může být například adoptováno, svěřeno do péče blízké osoby (nejčastěji příbuzného), nebo umístěno do pěstounské rodiny. Pokud dojde k vážnému ohrožení nebo narušení výchovy dítěte nebo v případě, že nemohou rodiče výchovu zajistit, může soud rozhodnout o umístění dítěte do školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. V těchto výše uvedených případech se vždy zohledňuje zájem dítěte. Žádnou z forem náhradní péče bychom neměli zcela zavrhnout, ale ani upřednostňovat před ostatními.

Výchova a vzdělávání ve škole

J. Horák⁴³ konstatuje, že v době, kdy se svět ocitl v globální krizi, nemůže škola vystačit jen s předáváním vědomostí a poznatků žákům. Hodnoty a hodnotová orientace by měly být

⁴¹ tamtéž, s. 200-203

⁴² MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986, s. 180, 192.

⁴³ Srovnej: HORÁK, Josef. *Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1997.

jednou z podstatných složek vyučování. Výchova mimo jiné nese také odpovědnost za formování reálných potřeb žáků. Výchovně vzdělávací práce by se měla zaměřit na cílevědomé formování přesvědčení a postojů studentů ke světu i k sobě samým. Přesvědčení, které je založené na prožívání, je silnější než přesvědčení založené na poznávání. Proto je potřeba vytvořit edukační prostředí založené na prožitcích. Cílem školy je ovlivňovat utváření generalizovaných postojů žáků, a to prostřednictvím dílčí postojů. Je důležité, jaký systém hodnot škola vyznává a v jaké kvalitě jej žákům předává. Učení o hodnotách je přítomno i ve vztazích mezi učiteli a žáky ve škole. Žáci by měli umět kriticky myslet, dokázat pracovat s informacemi. Škola by je měla učit efektivní komunikaci, hodnotám a normám společnosti. Důležité je také vytváření vztahu jedince k prostředí, ke společnosti, formování občanských postojů. Jde o všestranný rozvoj žákovy osobnosti. Vzdělání dnes již neznamena jen nabytí vědomostí, do vzdělání se zahrnuje i hodnotová orientace vzdělávaného, také jeho chování a jednání. Být vzdělaný neznamena jen vědět, ale také uvědoměle a tvořivě užívat nabyté vědomosti. Věra Kosíková⁴⁴ hovoří o vytváření a upevňování postojů žáků v takových situacích, které je nutí vyjádřit svůj názor, hledat argumenty, zaujmout určitá stanoviska.

Učitelé a vychovatelé by měli být svým žákům a svěřencům ve všech situacích a za všech okolností příkladem a vzorem. Není možné, aby svým žákům kázali morální zásady a sami se jimi neřídili. Potom si žáci tyto zásady nejen neosvojí, ale zřejmě jimi mohou i opovrhovat. Je důležité, aby morální zásady přijali všichni pracovníci školy nebo výchovného zařízení. David Fontana⁴⁵ výstižně uvádí: „Ať je na dané škole sebelepší morální výchova, pokud učitelé neuplatňují její zásady ve svém každodenním kontaktu s dětmi, něco z jejího účinku se ztrácí.“ J. Lozenzová⁴⁶ upozorňuje na skutečnost, že formování osobnosti probíhá ve škole záměrným působením pedagogů, ale také neplánovaně a spontánně, bez výchovného záměru. V této souvislosti můžeme hovořit o skrytém kurikulu. Tyto vlivy mohou unikat pozornosti učitelů a často mohou osobnost ovlivňovat více než situace záměrně navozené. K nejvýznamnějším nezáměrným vlivům patří nápodoba, observace, identifikace, vliv spontánní skupinové dynamiky a působení psychosociálního klimatu.

⁴⁴ KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, s. 44.

⁴⁵ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, s. 241.

⁴⁶ VALIŠOVÁ, Alena aj. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2011, s. 303.

Cílem lidského života je, podle S. Kučerové,⁴⁷ stát se člověkem a být stále více člověkem. To znamená stát se bytostí autentickou, tvořivou, svobodnou, odpovědnou, totální a celistvou. Mravní výchova pomáhá člověku rozvíjet kladné bytostné síly a schopnosti, obrací jedince k sobě samému.

Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě

Syndromem týraných zneužívaných a zanedbávaných dětí (CAN) se zabývá mnoho odborníků. Existuje celá řada definic tohoto syndromu, za výstižnou a stručnou považují definici Jiřího Dunovského, Zdeňka Dytrycha a Zdeňka Matějčka: „Za týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte považujeme jakékoliv nenáhodné, preventabilní, vědomé (případně i nevědomé) jednání rodiče, vychovatele anebo jiné osoby vůči dítěti, jež je v dané společnosti nepřijatelné nebo odmítané a jež poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, popřípadě způsobuje jeho smrt.“⁴⁸

Týrané, zneužívané a zanedbávané děti bývají často klienty zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Termín týrání je spojen především s užitím síly vůči dítěti. Formy týrání však můžeme rozdělit na fyzické (tělesné) a psychické (duševní). Psychické týrání je jen těžko prokazatelné a odhalí je zpravidla pouze odborník. Obzvlášť trýznivé bývá pro dítě citové vydírání. Zneužívání pak chápeme většinou jako pohlavní zneužívání. Sexuální zneužívání členíme na aktivní (dotykové) a pasivní (bezdotykové). Většinou se děje uvnitř rodiny a často se o něm dozvídáme až po několika letech. Důvodem je především citový vztah oběti vůči pachateli. Traumatizace obětí sexuálního zneužívání bývá celoživotní. Termín zanedbávání označuje všechny škodlivé formy nepéče (zanedbané péče). Hlavním znakem zanedbávání je nezájem o dítě. To bývá často odstrkáváno, žije v podnětně chudém prostředí.

Jan Sochůrek⁴⁹ uvádí, že oběťmi fyzického týrání jsou častěji chlapci, dívky jsou častěji oběťmi sexuálního zneužívání. U dětí zanedbávaných pak nehraje pohlaví žádnou roli.

⁴⁷ Viz.: KUČEROVÁ, Stanislava. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 38-39, 46.

⁴⁸ DUNOVSKÝ, Jiří aj. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995, s. 24.

⁴⁹ SOCHŮREK, Jan. *Vybrané kapitoly ze sociální patologie*. II díl. Sociálně patologické jevy. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, s. 41.

4. Poruchy chování u dětí a dospívajících

„Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností.“⁵⁰

Za poruchové lze označit takové chování, které nerespektuje sociální normy společnosti, v které jedinec vyrůstá. O poruše mluvíme za předpokladu, že jedinec normy chápe, ale neřídí se jimi. Má např. jinou hodnotovou hierarchii, není schopen ovládat své chování apod. Pokud jedinec není schopen pochopit význam hodnot a norem, nelze hovořit o poruše chování (např. jedinci přicházející z jiného sociokulturního prostředí, mentálně retardovaní). Dalším znakem poruchového chování je neadekvátnost chování k lidem a neschopnost navázat a udržet přijatelné společenské vztahy. Tito jedinci se vyznačují nedostatečnou empatií, egoismem, zvýšeným zaměřením na sebe a své potřeby. Sami často nezažili citový vztah, proto nejsou schopni vcítění. Často bývají neohleduplní, jejich svědomí není dostatečně rozvinuto, nepocitují vinu. Poruchy chování u dětí mohou být přechodného rázu, ale mnohdy jsou signálem rozvíjející se poruchy osobnosti, častěji se vyskytují u chlapců než u dívek.⁵¹

J. Sochůrek⁵² se z hlediska sociální patologie v souvislosti s poruchami chování zmiňuje o tzv. predelikventním chování.

4.1 Příčiny vzniku

Na vzniku poruchového chování se může podílet více faktorů, které působí ve vzájemné interakci. Genetická dispozice k disharmonickému vývoji a nestandardnímu způsobu reagování se může u dětí projevovat především na úrovni temperamentu. Potíže různého typu se projevují již v raném věku a jsou výchovně téměř neovlivnitelné. Typické je upřednostňování vlastních pravidel chování. Tyto děti mívají v dospělosti většinou poruchu osobnosti. Podobně disponovaný rodič bude své dítě zřejmě nevhodně vychovávat. Rizikovým faktorem je narušení struktury nebo funkcí centrálního nervového systému. Často

⁵⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, s. 779.

⁵¹ tamtéž, s. 780-781

⁵² SOCHŮREK, Jan. *Vybrané kapitoly ze sociální patologie*. I díl. Úvod do sociální patologie, sociálně patologické skupiny. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, s. 19.

se jedná o prenatální či perinatální poškození CNS. Tito jedinci bývají emočně labilní, impulsivní, mají nižší schopnost sebeovládání. Míra inteligence není faktor, který by výrazně ovlivňoval vznik poruchového chování, i když děti s poruchami chování mívají o něco nižší inteligenci než je průměr populace. Poruchové chování však bývá často spojeno se školním neúspěchem. Příčinou selhávání bývá spíše sociokulturní zanedbanost.⁵³

Velmi výrazně se na vzniku poruch chování podílejí sociální faktory. Rodina dítěti poskytuje základní sociální zkušenost. Pokud jedinec vyrůstá v nevhodném nebo nepodnětném prostředí, mohou se u něho rozvinout nežádoucí způsoby jednání. Pomocí nápodoby nebo identifikace může přijmout nevhodný normativní a hodnotový systém, může si osvojit poruchové chování. Negativně na něj může působit i skupina vrstevníků, v tomto případě jde nejčastěji o asociálně zaměřenou partu, která vyznává hodnoty a normy odlišné od většinové společnosti. Rodina je však do značné míry určující a každá následující skupina navazuje na základy, které rodina položila. Rodiče trpící poruchou osobnosti, alkoholici, emočně chladní rodiče a další jim podobní jedinci s abnormální osobností své děti často zanedbávají a někdy dokonce týrají. Děti takových rodičů bývají celkově deprivované. Také neúplnost rodiny zvyšuje riziko, že bude dítěti chybět potřebná podpora. Nedostatek otcovské autority a mužského vzoru má nepříznivý vliv na vývoj dítěte. Vágnerová konstatuje, že velká část dětí s poruchami chování žije v neúplné rodině. Většinu z nich vychovává pouze matka. Některé, i úplné, rodiny fungují pouze formálně, nedokážou dát dítěti pocit jistoty a předat žádoucí hodnoty a normy chování. Pokud rodiče netráví s dětmi smysluplně jejich společný volný čas, mohou si děti hledat zábavu a vzrušení jinde.⁵⁴

Na rozvoj nevhodného chování mohou mít vliv i určité subkultury a sociální skupiny, které toto chování tolerují, někdy dokonce podporují. V tomto případě bývá dítě vychováváno odlišně, jsou mu předkládány jiné hodnoty a normy. V této souvislosti Vágnerová připomíná „existenci romského kapsářského gangu, který učí děti zlodějským dovednostem, stejně jako učí jiní rodiče děti lyžovat nebo cizímu jazyku.“⁵⁵ Vznik poruchového chování může

⁵³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, s. 781-782.

⁵⁴ tamtéž, s. 782-783

⁵⁵ tamtéž, s. 783-784

podmiňovat i určité životní prostředí. Například velká sídliště poskytují dětem a mladistvým anonymitu při jejich případném asociálním jednání.

4.2 Motivace nežádoucího chování

Asociální chování může být motivováno potřebou stimulace. U dětí, které se neumí bavit přijatelným způsobem, dochází k uspokojování potřebného vzrušení nevhodným chováním. Důvodem nežádoucího chování může být i nuda. Také potřeba citové jistoty a bezpečí může být uspokojována nevhodným způsobem. Pokud dítě doma nepocítuje jistotu, nemá zde potřebné zázemí, může na sebe upoutávat pozornost prostřednictvím nevhodných aktivit, případně se může realizovat v asociální partě, která mu slouží jako náhrada citového zakotvení v rodině. Děti se potřebují realizovat. Pokud nemohou dosáhnout ocenění a uznání sociálně přijatelným způsobem, mohou mít potřebu dosáhnout uznání např. v partě, získat zde potřebnou prestiž a potvrdit vlastní hodnotu. Jednání, které oceňuje parta, však může být majoritní společností považováno za asociální. Dalším motivem k nevhodnému chování může být potřeba uniknout z aktuální tíživé, ohrožující situace. Důvodem nežádoucího chování bývá často potřeba materiálního zisku. Jedinec chce vlastnit něco, co potvrzuje jeho sociální prestiž (elektronika, značkové oblečení apod.) nebo chce žít požadovaným stylem života (herny, diskotéky drogy, alkohol apod.). Jednotlivé motivy se mohou překrývat.⁵⁶

4.3 Poruchy chování ve vztahu k ADHD

V dnešní době je běžně používán termín ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders). Jedná se o poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Jde o vývojovou poruchu, která se projevuje především poruchou pozornosti, impulzivitou a hyperaktivitou. Olga Zelinková⁵⁷ uvádí, že deficity se objevují v raném dětství a pravděpodobně jsou chronické. S dozráváním centrálního nervového systému se mohou zmírňovat. Obtíže se často spojují s nedodržováním pravidel chování. Jedinci s ADHD často vyrůstají v dysfunkční rodině a jsou rizikovými z hlediska antisociálního chování. Mají snížené výkony ve škole, problémy při navazování vrstevnických kontaktů, jsou agresivní, nesnášenliví, neschopní podřídit se autoritě a pravidlům. ADHD s agresivitou je blízká opozičnímu chování. Typické

⁵⁶ tamtéž, s. 786

⁵⁷ KUCHARSKÁ, Anna aj. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 2000, s. 23-24.

jsou hádky, nesnášenlivost, nedostatek sebeovládání, rvačky, krádeže. V některých případech dochází k odebrání dítěte z rodiny.

A. Train⁵⁸ hovoří o diagnostice kolem čtvrtého až pátého roku, v té době rodiče své děti popisují jako nezvladatelné. Děti nedovedou vydržet u nějaké činnosti. Problémy narůstají s nástupem do školy. Dítě je nesoustředěné, nedokáže se přizpůsobit pravidlům ve třídě. Porucha se častěji vyskytuje u chlapců. Train se domnívá, že je dědičná. Řada takto postižených dětí má otce, který v dětství také trpěl touto poruchou. U některých dětí se problémy časem zmenší, u jiných v období dospívání dochází ke zhoršení negativních projevů poruchy. Dokonce mohou vést k asociálnímu až delikventnímu jednání. Train uvádí, že mnohé děti s ADHD trpí poruchou opozičního vzdoru nebo jinou poruchou chování.

4.4 Typy poruch chování

Poruchy chování je možné rozlišovat z více hledisek. M. Vágnerová⁵⁹ hovoří o diferenciaci podle jejich závažnosti, míry kontinuity, vázanosti na situaci a podle charakteru poruchového chování.

Závažnost a délka trvání problémového chování je prognosticky negativním znakem. Vágnerové podle Malé konstatuje, že kombinace rvaček, šikany a lži naznačuje nepříznivou prognózu. Pokud potíže přetrvávají, můžeme očekávat disharmonický vývoj.

Poruchy chování se mohou projevovat všude, nebo pouze v určitém prostředí. Z tohoto hlediska můžeme hovořit o poruchách chování ve vztahu k rodině a o poruchách chování vázaných na skupinovou aktivitu v partě. Pro hodnocení problémového chování školáků je důležitá skutečnost, zda se dítě chová problematicky ve škole, nebo pouze mimo školu. Problémy, jež se vyskytují ve škole, mohou být zaměřeny na nerespektování školních norem (záškoláctví, neplnění školních povinností), může se jednat o narušené chování vůči spolužákům (krádeže, ničení jejich věcí, šikana apod.), vůči učitelům (nerespektování, provokování, agrese apod.), nebo o narušené chování ve vztahu k teritoriu školy (např. vandalismus, ničení školního majetku).

⁵⁸ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka. Praha: Portál, 2001, s. 61-62.

⁵⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 160-161.

Podle charakteru lze poruchy chování dělit na neagresivní a agresivní. Za závažnější lze považovat agresivní poruchy, neboť ve větší míře porušují a omezují práva jiných lidí. Oba typy se mohou různě prolínat a kombinovat. Mezi neagresivní poruchy chování patří lži, záškoláctví, útoky z domova a toulky, podvádění, krádeže, zneužívání drog apod. K agresivním poruchám chování řadíme vandalismus, šikanu, rvačky, týrání a další činy spojené s násilím. Nyní, pro potřeby této práce, budou charakterizovány některé z poruch chování, které se v anamnézách dětí, umístěných ve výchovných ústavech objevují nejčastěji.⁶⁰

Neagresivní poruchy chování

Lhaní

Lhaní můžeme chápat jako jeden ze způsobů, jak uniknout z nepříjemné situace. Lži je třeba posuzovat s ohledem na věk dítěte. Lhaní dítěte předškolního věku je méně závažné než lež školáka. Podstatu nepravdivé informace mladší dítě mnohdy ani nechápe. Dětské lži lze podle mnohých autorů členit takto:

- Smyšlenka (konfabulace) bývá u mentálně postižených a u dětí předškolního věku hodnocena jako normální jev. Jedná se o záměnu fantazijních představ či vzpomínek. Podstatné je, že se nejedná o úmysl. Dítě si neuvědomuje, že lže. Konfabulace nezařazujeme do poruch chování.
- Báječná lhavost je charakteristická vymyšlením nepravdivých historek, v nichž vypravěči většinou patří hlavní role. Vyskytuje se i u starších dětí. Prožitek z vyprávění je tak silný, že autor svému příběhu sám často věří. Ani v tomto případě se o poruchu chování nejedná. Báječná lhavost uspokojuje na symbolické úrovni potřeby, které nelze aktuálně jinak saturovat.
- Lež pravá je typická úmyslem a vědomím nepravdivosti. Cílem je získání nějaké výhody nebo vyhnutí se potížím. Dítě dobře ví, že nemluví pravdu. Důvodem lži může být strach,

⁶⁰ Srovnej např.: VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Variabilita a patologie lidské psychiky. Praha: Portál, 1999, s. 280-287; VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, s. 793-802; VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 161-169; SOCHŮREK, Jan. *Vybrané kapitoly ze sociální patologie*. I díl. Úvod do sociální patologie, sociálně patologické skupiny. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, s. 20-23.

vidina prospěchu či záměrného poškození. Lež pravá se vyskytuje nejvíce u školních dětí. Děti tohoto věku již dobře vědí, co je pravda a také to, že lhát se nemá.

Při posuzování lží je třeba vzít v úvahu zejména četnost výskytu lží, komu, proč a v jaké situaci dítě lže. Důvody, proč nemluví pravdu, mohou být dány skutečností, že dítě hledá obranu ve složité situaci, kterou mohou například vyvolat vysoké nároky dospělých. Nejhorší je lež, která vede k záměrnému poškození jiného člověka nebo k dosažení nějakého osobního zisku, obzvláště pokud je spojena s agresivním jednáním. Patologická lhavost je jedním ze znaků disociální poruchy osobnosti. Tito jedinci řeší problémy lhaním a podváděním.

Záškoláctví

Záškoláctví může mít různé příčiny. Školák utíká z prostředí, které jej ohrožuje nebo je pro něho nějak nepřijatelné. Nejčastějším důvodem záškoláctví bývá obava z neúspěchu a jeho následků. Může se též jednat o únik před šikanujícími spolužáky, nebo o odpor ke škole. Starší děti se záškoláctví často dopouštějí vlivem party. V tomto případě se jedná o porušování sociálních norem. Ojediněle bývá důvodem obava z učitele. V případě, že stresovou situaci představuje škola, může ji žák řešit únikem do nemoci.

Při hodnocení záškoláctví je důležité zjistit příčinu. Pokud záškoláctví vyplývá ze školní fobie, nelze diagnostikovat poruchu chování. Důležitým faktorem je četnost, způsob provedení a míra plánovitosti. Opakované a plánované záškoláctví často ukazuje na dysfunkčnost rodinné výchovy. Vztah k běžným normám a hodnotám bývá u těchto dětí celkově změněn.

Útěky z domova a toulky

Také v tomto případě se jedná o únikové jednání. Dítě však uniká z rodiny, která by mu měla přinášet pocit jistoty a bezpečí. Pokud dítě utíká z domova, signalizuje to, že rodina ve své funkci nějak selhává. Existují různé formy útěků s odlišnou motivací a projevem. Útěky můžeme dělit na reaktivní (impulsivní), chronické, toulání a chorobné.

Impulsivní útěky představují často zkratkovou reakci na nezvládnutou situaci. Jedná se o únik před možným trestem, který by mohl následovat např. za špatné známky ve škole. Většinou jde o útek před zahanbujícími pocity, které by dítě prožívalo ve střetnutí s rodiči.

Může se však také jednat o záměrné vystrašení rodičů. Impulsivní útoky bývají ojedinělé, je-li problém vyřešen, již k nim nedochází.

Chronické útoky bývají plánované a připravované. Jde zpravidla o reakci na dlouhodobou zátěž, která je pro dítě nesnesitelná. Někdy mívají přesný cíl. Může se jednat o útěk od jednoho rodiče k druhému. Dítě se většinou nechce vrátit. Jedná se často o útoky z nefunkční, narušené rodiny. Dítě v ní nemá potřebné zázemí, někdy bývá využíváno a týráno.

Toulání je charakteristické opuštěním domova na dlouhou dobu. Trvá několik dní i měsíců. Dítě, které se takto toulá, není dostatečně citově vázáno na rodinu. Na dysfunkční rodině mu nezáleží, někdy ji dokonce odmítá. Většinou se toulají starší děti, které se již o sebe dokážou postarat. Toulání bývá spojeno s dalšími poruchami chování. Toulaví jedinci často kradou, zneužívají návykové látky, požívají alkohol, prostituuji, zdržují se v problémové partě.

Chorobné útoky se vyznačují nějakým onemocněním dítěte. Může se například jednat o bezdůvodné útoky psychotických dětí.

Krádeže

Krádež je charakteristická záměrností. Teprve tehdy, když je dítě schopné porozumět pojmu vlastnictví, tak je možné uvažovat o krádeži. Kleptomanie, kdy jedinec krade zdánlivě nesmyslně, se vyskytuje jen zřídka. Určitou subkulturou nemusí být krádež považována za vážný přestupek. Děti z této skupiny při přistižení u krádeže nepocítují hanbu a vinu. Při posuzování krádeže je zásadní způsob provedení. Neplánované a příležitostné krádeže mladších dětí nejsou považovány za tolik závažné. Vážnějšími jsou krádeže plánované a promyšlené. Mezi nejzávažnější krádeže patří opakované krádeže v partě. Krádež může být také spojena s projevy násilí, jak tomu bývá v případě loupeže.

Dítě může krást pro sebe, pro druhé nebo pro partu. Pokud krade pro sebe, bývá to většinou z důvodu, aby získalo něco, čeho nelze dosáhnout přijatelnějším způsobem. Ve vzácných případech krade, aby uspokojilo své základní potřeby (jídlo, pití, ošacení), nebo z důvodu citové deprivace, kdy má potřebu hromadit věci. Pokud dítě není mezi vrstevníky akceptováno, chce dosáhnout vyšší prestiže, může se stát, že začne krást pro druhé. Krade

například doma, v obchodě apod. Ke krádeži může být také donuceno šikanou, nebo se jí dopouští z důvodu, aby se ostatním vyrovnalo a potvrdilo, že je stejně schopné jako oni. Pokud jedinec krade s partou nebo pro partu, bývají krádeže normami party. Parta krádež považuje za žádoucí, nebo dokonce za povinnou aktivitu. Jedinec si chce v partě udržet pozici, proto se přizpůsobí normám a pravidlům této skupiny.

Zneužívání drog

J. Sochůrek⁶¹ definuje drogy jako psychoaktivní látky, které mají rychlý vliv na vědomí člověka, na jeho náladu a chování. Jde o látku, která se do těla vpravuje jakoukoliv cestou a zasahuje především do jeho vyšší nervové činnosti. Jedinec užívá drogu většinou proto, aby zlepšil svou náladu a vyvolal si zvláštní pocity. Drogová závislost je charakterizována silnou touhou látku užívat, tendencí zvyšovat dávky z důvodu dosažení původního účinku při užití nižší dávky a existencí psychické nebo fyzické závislosti včetně abstinčního syndromu. Na vznik drogové závislosti mají vliv čtyři základní faktory, jež působí ve vzájemné interakci. Jedná se o typ, charakter a dostupnost drogy, dále o strukturu osobnosti, o vliv sociálního prostředí a o spouštěcí faktor (podnět).

Problémem současné doby je snadná dostupnost návykových látek. Drogy lze dnes bez obtíží pořídit u různých dealerů, v barech, hernách apod. Ekonomická dostupnost umožňuje zakoupení tvrdých drog i sociálně slabým jedincům, dětem a mládeži. Dospívající jedinci se stanou závislými na drogách podstatně rychleji než dospělí. Značné riziko představuje i pouhé experimentování, přecházení mezi jednotlivými návykovými látkami a zneužívání více drog současně. Nezkoušenost, tendence k riskování a nižší tolerance může dětem způsobit těžké otravy. Závislost způsobuje opoždění nejen v psychosociálním rozvoji.

Dělení drog podle J. Sochůrka:⁶²

- centrálně tlumivé látky: barbituráty, alkohol apod.,
- opiáty: opium, kodein, heroin, morfin, metadon apod.,

⁶¹ SOCHŮREK, Jan. *Vybrané kapitoly ze sociální patologie*. II díl. Sociálně patologické jevy. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, s. 21-22.

⁶² tamtéž, s. 22-27

- stimulační drogy: nikotin, kofein, amfetaminy, fenmetrazin, pervitin, kokain, crack, MDMA, PCP apod.,
- halucinogeny: LSD, Mezkalin, psilocybin apod.,
- konopí: marihuana, hašiš apod.,
- těkavé látky: organická rozpouštědla a další chemikálie,
- závislosti na léčivech: analgetika, psychostimulancia, anxiolytika apod.

J. Sochůrek⁶³ se zmiňuje o trestné činnosti páchané v souvislosti s návykovými látkami, kterou dělí na trestnou činnost páchanou na samotných toxikomanech, organizovanou trestnou činnost výrobců a distributorů drog, trestnou činnost jako důsledek zneužívání drog, trestnou činnost páchanou pod vlivem drog a za účelem získání drog.

Agresivní poruchy chování

Násilné chování a jednání může být zaměřeno vůči lidem, zvířatům i věcem. Zvláštní variantou násilného jednání je šikana.

Šikana

Šikana je velmi nebezpečná a představuje silný sociální stres. Její následky na duševním a tělesném zdraví mohou být vážné, někdy i celoživotní. Výstižná je definice šikany M. Vágnerové: „Šikanu lze definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.“⁶⁴ U starších dětí se šikana vyskytuje častěji než u mladších. Nejčastěji se jedná o fyzické násilí a vydírání. K šikaně velmi často dochází ve škole, což je alarmující. Mnohdy se vyskytuje na internátech, ve věznicích, dříve také na vojně. K šikaně mají větší sklon chlapci. Bývá téměř vždy otázkou celé skupiny. Její bagatelizace a tolerance představuje značný problém.

⁶³ tamtéž, s. 27-28

⁶⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, s. 798.

Šikanu lze dělit na zjevnou a skrytou, která je charakterizována vylučováním jedince z vrstevnické skupiny. Zjevnou šikanu pak dělíme na fyzické násilí, psychické ponižování a vydírání a destruktivní aktivity zaměřené na majetek oběti.

Charakteristickým znakem šikanujícího agresora bývá fyzická či psychická zdatnost, neukázněnost, silná potřeba na sebe poutat pozornost, snaha ukazovat svou převahu nad druhými, agresivita, podezřívavost, malá citlivost a bezohlednost. Své jednání zlehčuje, nepovažuje se za viníka, oběť šikany označuje za provokatéra. Nedosahuje dobrých studijních výsledků, v jeho rodině chybí dostatečné citové zázemí. M. Vágnerová konstatuje skutečnost, že rodiče agresora používali ve výchově fyzické tresty.

J. Kořa poukazuje na významnost rodinné výchovy. Pro děti je důležité jejich postavení v rodině a pocit, který zde zažívají. Podle vzoru svých rodičů se děti mohou chovat správně, ale mohou také napodobovat případné agresivní, bezcitné a hostilní chování rodičů. Pokud je základem výchovy soustavné neodůvodněné fyzické trestání, pak se děti k okolí chovají podobně jako jejich rodiče vůči nim. Svou moc si vynucují vyhrožováním, verbální agresivitou a v horších případech například šikanováním.⁶⁵

⁶⁵ JEDLIČKA, Richard, KOŘA, Jaroslav. *Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998, s. 106.

5. Výkon ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních

Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy se řídí zejména Zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Uvedený zákon byl již mnohokrát novelizován. Poslední změna tohoto zákona byla provedena zákonem č. 333/2012 Sb. Další změny se v nejbližší době připravují.

Ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy (dále jen zařízení) musí být zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání. Mají být vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu jeho harmonického rozvoje s ohledem na jeho potřeby. Účelem zařízení je zajišťovat nezletilé osobě ve věku 3-18 let, případně zletilé osobně do 19 let (pokud je výchova dítěti soudem prodloužena), náhradní výchovnou péči v zájmu jejího zdravého vývoje.⁶⁶

5.1 Členění zařízení a jejich účel

Podle uvedeného zákona jsou zařízeními:⁶⁷

- diagnostický ústav,
- dětský domov,
- dětský domov se školou,
- výchovný ústav.

Zařízení poskytují péči dětem s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou a dětem, jimž bylo nařízeno předběžné opatření. Poskytují též pedagogické a psychologické služby ambulantní formou dětem, které pobývají mimo zařízení např. z důvodu přechodného ubytování mimo ústav. Zařízení poskytuje péči také dětem, které nejsou občany ČR a splňují podmínky stanovené zákonem o sociálně-právní ochraně dětí. Zařízení může na základě žádosti a smlouvy poskytovat plné přímé zaopatření zletilé

⁶⁶ Srovnej viz.: Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, §1.

⁶⁷ tamtéž, §2-4

nezaopatřené osobě po ukončení výkonu ústavní nebo ochranné výchovy, připravující se na budoucí povolání, nejdéle však do 26 let. Do zařízení jsou umisťovány také děti s mentálním, tělesným, smyslovým postižením, s vadami řeči, popřípadě s více vadami.

Dětem je poskytováno zejména následující zaopatření: stravování, ubytování, ošacení, učební potřeby a pomůcky, náklady na vzdělávání a zdravotní péči, léčiva a zdravotnické prostředky, kapesné, osobní dary a věcná pomoc při odchodu zletilých ze zařízení, úhrada nákladů na dopravu do sídla školy. Mohou jim být také hrazeny např. potřeby pro využití volného času, náklady na kulturní, uměleckou, sportovní činnost, náklady na rekreace apod.

Základní organizační jednotkou je výchovná nebo rodinná skupina. Výchovná skupina je základní organizační jednotkou v diagnostickém ústavu a ve výchovném ústavu. Tvoří ji v diagnostickém ústavu 4-8 dětí, ve výchovném ústavu 5-8 dětí. Ve výchovném ústavu lze zřídit nejvíce 6 výchovných skupin. Rodinná skupina je základní organizační jednotkou v dětském domově a v dětském domově se školou. Tvoří ji v dětském domově 6-8 dětí, v dětském domově se školou 5-8 dětí zpravidla různého věku a pohlaví. Je snahou sourozence zařadit do jedné rodinné skupiny. V dětském domově a dětském domově se školou lze zřídit 2-6 rodinných skupin.

Diagnostický ústav

Diagnostický ústav⁶⁸ přijímá děti s nařízeným předběžným opatřením, ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a s ohledem na volnou kapacitu jednotlivých zařízení umisťuje děti do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. Diagnostický ústav plní úkoly diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální, organizační, koordinační. Na podkladě komplexního vyšetření zpracovává zprávu o dítěti s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb. Orgánům sociálně-právní ochrany dětí sděluje údaje o dětech vhodných k osvojení nebo ke svěřeni do pěstounské péče. Pobyt dítěte v tomto ústavu trvá zpravidla 8 týdnů. Bez předchozího pobytu v diagnostickém ústavu umisťuje dítě do následného zařízení jen v odůvodněném případě, např. je-li dítěte mladší 6 let, pokud dítěte nemá poruchy chování apod. Když je potřeba dítě přemístit z jednoho

⁶⁸ tamtéž, §5

zařízení do druhého, bývá to vždy prostřednictvím diagnostického ústavu. Diagnostický ústav předává dítě s kompletní dokumentací včetně diagnostické zprávy s programem rozvoje osobnosti. Při umístování se dbá na zařazení dítěte do zařízení, které se nachází co nejbližší bydlišti osob odpovědných za výchovu.

Dětský domov

Dětský domov⁶⁹ pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Děti se vzdělávají na školách, které nejsou součástí dětského domova. Do dětského domova se umísťují zpravidla děti ve věku 3-18 let a nezletilé matky s dětmi.

Dětský domov se školou

Dětský domov se školou⁷⁰ pečuje o děti s nařízenou ústavní výchovou, které mají závažné poruchy chování, nebo které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči. Pečuje také o děti s uloženou ochrannou výchovou a o děti, které jsou nezletilými matkami a splňují výše uvedené podmínky a o jejich děti, které nemohou být vzdělávány ve škole, jež není součástí dětského domova se školou. Do dětského domova se školou se umísťují děti zpravidla ve věku od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Nemůže-li se dítě po ukončení povinné školní docházky pro pokračující závažné poruchy chování vzdělávat ve střední škole mimo zařízení nebo neuzavře-li pracovněprávní vztah, je přeřazeno do výchovného ústavu.

Výchovný ústav

Výchovný ústav⁷¹ pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, kterým byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Výchovné ústavy se zřizují odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou výchovou, pro nezletilé matky s jejich dětmi a pro děti, jež vyžadují výchovně léčebnou péči. Případně se

⁶⁹ tamtéž, §12

⁷⁰ tamtéž, §13

⁷¹ tamtéž, §14

mohou ve výchovném ústavu pro tyto děti zřídit oddělené výchovné skupiny. Do výchovného ústavu může být umístěno i dítě starší 12 let, které má uloženou ochrannou výchovu a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. V případě zvláště závažných poruch chování se výjimečně může do výchovného ústavu umístit i dítě s nařízenou ústavní výchovou starší 12 let.

5.2 Náročnost výchovy a převýchovy

Soud může na základě zákona o rodině rozhodnout o umístění dítěte do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, a to v případě, pokud je výchova dítěte vážně ohrožena nebo narušena. V praxi to probíhá tak, že nezletilí jedinci s problémovým chováním nebo ti, kteří jsou odebráni z nefunkčního rodinného prostředí, jsou na základě rozhodnutí soudu umístěni do DÚ, pod který svým trvalým bydlištěm spadají. Děti jsou komplexně diagnosticky vyšetřeny a na základě šetření jsou pak zařazeny do sítě školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Jednotlivá zařízení se od sebe liší, jsou specifická a každé je něčím zvláštní. Jak již bylo uvedeno, může se jednat o výchovný ústav, dětský domov se školou a dětský domov. DD a DDŠ bývají většinou koedukované, VÚ pouze chlapecké nebo dívčí. Zařízení jsou odlišná svou celkovou kapacitou a možnostmi vzdělávání dětí v různých typech škol. Při rozmisťování dětí je tým odborných pracovníků DÚ veden snahou nalézt každému zařízení, jež by plně uspokojovalo jeho individuální potřeby.

Podrobně vypracovaná komplexní závěrečná zpráva obsahuje zprávu sociální pracovnice, zdravotnice, učitele, vychovatele, etopeda a psychologa. Součástí je osobní a rodinná anamnéza dítěte, zpráva o hygienických, výchovných podmínkách a majetkových poměrech v rodině. Zahrnuje také údaje týkající se školní docházky dítěte a spolupráce s rodinou. Zpráva psychologa obsahuje informace vztahující se k intelektu dítěte, jeho pracovnímu tempu, povahovým rysům, osobnostním zvláštnostem apod.

Práce speciálních pedagogů ve výchovných ústavech je velice náročná. Odolnost vůči zátěžovým situacím je v této profesi nezbytná. Vychovatelé a učitelé by měli disponovat nejen odbornými vědomostmi, ale také dovednostmi a schopnostmi potřebnými pro komunikaci s problémovými jedinci. Neukázněné děti a dospívající je potřeba motivovat ke změně chování. Pokud společnost požaduje, aby děti získaly základní dovednosti v oblasti sociálních vztahů, netrpěly pocity méněcennosti, zvýšily svou odolnost vůči zátěžovým situacím a uměly se prosadit v každodenním životě, mělo by jim být umožněno, aby se to

naučily od svých učitelů a vychovatelů. Proto je potřebné investovat do rozvoje osobnostních kvalit speciálních pedagogů. Mladí pedagogové by se měli účastnit zážitkových a psychoterapeutických výcviků a doplňovat si své vzdělání. Výběr vhodných pedagogických pracovníků je jednou z hlavních podmínek kvality práce v zařízeních institucionální výchovy.

Identifikuji se s názorem Miloše Kusého a Jiřího Němce, kteří uvádějí: „Základním předpokladem pro efektivní integraci dětí a mladistvých, kterým byla soudně nařízena ústavní a ochranná výchova, je zvýšit jejich vzdělanostní a kvalifikační úroveň, která by jim měla umožnit bezproblémové začlenění se do sociální a profesní struktury společnosti. Splnění tohoto úkolu je však nemyslitelné bez dosažení kvalitativních změn v osobnostním rozvoji svěřenců výchovných ústavů, orientovaných do oblasti hodnot, postojů, sociálních vztahů a především na jejich motivaci ke vzdělání a ke změnám chování.“⁷²

⁷² KUSÝ, Miloš, NĚMEC Jiří. *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy: metodická příručka*. Praha: Eteria, 1998, s. 56.

EMPIRICKÁ ČÁST

6. Metodologický úvod

Tématem mé diplomové práce je, jak již bylo v úvodu řečeno, hodnotová orientace a životní plány dětí a mládeže s poruchami chování.

Více než 15 let jsem zaměstnána v dětském domově se školou a každodenně přicházím do kontaktu s klienty s nařízenou ústavní výchovou, kteří mají závažné poruchy chování, nebo kteří pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči. Práce ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy je velice náročná, a to zejména činnost s dětmi ve výchovných ústavech a dětských domovech se školou. Výzkumy hodnotových orientací, životních plánů, zájmů, postojů a potřeb těchto dětí mohou mít zásadní význam pro zkvalitnění edukačního procesu ve výchovných zařízeních a pro zajištění efektivnější resocializace.

6.1 Cíle a úkoly výzkumu

Cílů si výzkum stanovuje hned několik. Pro přehlednost jsou cíle členěny na hlavní a vedlejší.

Hlavní cíle výzkumu:

- Zjistit, jaká je hodnotová orientace dětí a dospívajících, umístěných pro své poruchy chování a problémy v rodině do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.
- Vyzkoumat, zda tyto děti a mládež plánují svou budoucnost a jaké jsou jejich konkrétní záměry a životní plány po odchodu z výchovného zařízení.

Vedlejší cíle výzkumu:

- Porovnání hodnotové orientace a životních plánů adolescentů z výchovných zařízení s hodnotami a plány adolescentů (15-20 let), jež ve výchovném ústavu umístění nejsou a vyhodnocení základních odlišností.
- Zjistit, jaké volnočasové aktivity děti a mládež z výchovných zařízení preferují.
- Rozpoznat, čím vším je u těchto klientů podmíněn a ovlivněn výběr studia a profesní orientace po ukončení povinné školní docházky.

- Vyzkoumat, zda mají děti a dospívající z výchovných zařízení nějaké vzory, ideály.

6.2 Volba metod a technik

Pro svůj výzkum jsem zvolila kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu. Názory na to, zda použít obě dvě výzkumné orientace v jednom výzkumu se různí. Mnozí badatelé se domnívají, že je to výhodné z důvodu vyvážení jejich silných a slabých stránek.⁷³ Ve výzkumu jsem využila hned několika metod. Jedná se hlavně o explorativní metody dotazníkové šetření a interview, které ve společenských vědách patří mezi velmi často používané výzkumné prostředky. Mezi největší přednosti explorativních metod patří jejich dostupnost. Jde o empirická terénní šetření. Rozhovor a dotazník patří mezi přímé metody sbírání dat.⁷⁴ Dotazníkové šetření mi umožnilo oslovit početnější skupinu respondentů, při interview byl vzorek sice malý, ale proniknutí do problematiky hlubší.

Dotazník, který jsem použila, obsahuje položky uzavřené, polouzavřené i otevřené. Převážně je tvořen položkami uzavřenými polytomickými výběrovými. Respondenti většinou ochotněji vyplňují dotazník s již připravenými odpověďmi.⁷⁵ Použitý dotazník je anonymní a zaměřuje se především na zjištění hodnotové orientace, životních cílů a zájmů dětí a mládeže z výchovných zařízení. K dotazníku pro děti jsem vypracovala přílohu, která je určena sociálním pracovním respondentů. Příloha a dotazník jsou spárovány. Pro vyplnění přílohy byla použita metoda obsahové analýzy, zejména analýzy osobní dokumentace.

Pro vyhodnocení odlišností v hodnotové orientaci a životních plánech adolescentů z výchovných zařízení od hodnot a plánů adolescentů, kteří ve výchovných zařízeních umístění nejsou, byla použita metoda komparace s podobným dotazníkovým výzkumem.

Dotazníkové šetření jsem doplnila kvalitativním zkoumáním, a sice nestrukturovanými individuálními rozhovory, které byly kromě hodnotové orientace, životních cílů a zájmů informantů zaměřeny na volbu studia a profesní orientace po ukončení povinné školní docházky. Interview má oproti dotazníku řadu výhod. Je vhodnou metodou pro zjišťování

⁷³ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 34.

⁷⁴ HORÁK, Josef. *Kapitoly z teorie výchovy*. Problematika hodnot a hodnotové orientace. 2. díl. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1997, s. 9.

⁷⁵ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 166.

hodnot, hodnotových orientací, názorů, záměrů. Osobní kontakt s respondentem umožňuje hlouběji proniknout do jeho motivů a postojů⁷⁶.

Ve svém výzkumu jsem použila i design případové studie (příloha č. 6). Popsala jsem typický (reprezentativní) případ klienta dětského domova se školou. Cílem zpracování případové studie je názorná ilustrace a uvedení do problematiky. Při zpracování kazuistiky byly využity metody rozhovoru, dotazníku a zejména analýzy dokumentů. Jméno klienta je smyšlené.

6.3 Výzkumné hypotézy a problémové otázky

Tato kapitola předkládá výzkumné hypotézy, které dotazníkové šetření ověřuje. Informace o jejich potvrzení, nebo vyvrácení jsou uvedeny ve výsledcích výzkumu. Úkolem použitého nestrukturovaného interview je najít odpověď na níže uvedené problémové otázky.

Formulace výzkumných hypotéz

H₁: Více než jedna třetina rodičů respondentů dosáhla pouze základního vzdělání.

H₂: Více než 70% respondentů kouří a to alespoň občas.

H₃: Více než polovina respondentů má již osobní zkušenost s užíváním drog.

H₄: V hodnotové orientaci se z nabízené baterie hodnot na posledních pěti místech žebříčku objeví hodnoty – životní prostředí, náboženství, být užitečný druhým.

H₅: Z životních cílů a plánů do budoucna se z nabízené baterie cílů v druhé polovině žebříčku objeví cíle – cestování, rozvinutí schopností a nezávislost na druhých.

Problémové otázky

- Podle jakých kritérií vybírají děti následné studium po ukončení povinné školní docházky?
Jak vybírají svou budoucí profesi?
- Mají ve výběru povolání nějaké vzory?
- Pomáhají dětem rodiče s výběrem následného studia? Zajímá je tato problematika?

⁷⁶ HORÁK, Josef. *Kapitoly z teorie výchovy*. Problematika hodnot a hodnotové orientace. 2. díl. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1997, s. 10.

- Jaké hodnoty děti preferují? Jaké jsou jejich cíle po ukončení ústavní výchovy?
- Jaké jsou zájmy dětí z výchovných ústavů?

6.4 Příprava výzkumu

6.4.1 Příprava dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření bylo využito pro zjištění hodnotové orientace, životních cílů, preferovaných volnočasových aktivit, některých postojů a informací o klientech z výchovných zařízení a jejich rodinách.

Konstrukce dotazníku

Dotazník (příloha č. 1), který jsem při šetření použila, je dotazníkem anonymním a obsahuje z velké části položky uzavřené a to nejčastěji polytomické výběrové. Zvolila jsem také jednu položku polytomickou výčtovou a jednu dichotomickou. Dotazník obsahuje i několik položek polouzavřených i otevřených. Při sestavování dotazníku jsem se inspirovala výzkumem Josefa Horáka, jenž se týkal základních životních hodnot a zaměření žáků středních škol. Ve svém dotazníku jsem použila několik jeho otázek. Některé otázky bylo nutné pozměnit a přizpůsobit charakteristice mého výzkumu.⁷⁷

Pro zjištění hodnotové orientace a plánů do budoucna jsem využila položek výběrových škálových. Škálování má značný význam pro zjišťování a měření postojů a hodnot. Škála je nástroj, jenž umožňuje zjišťovat míru či intenzitu. Poskytuje odstupňované hodnocení jevu. Respondentům jsem v dotazníku předložila baterii čtrnácti hodnot, které měli obodovat na škále 5-1. Využila jsem tedy pětistupňové intervalové škály. Dále byla respondentům předložena baterie jedenácti životních cílů, které měli obodovat obdobným způsobem. Baterie hodnot a životních cílů jsem převzala z výzkumu pod názvem Hodnotová orientace a životní postoje současných adolescentů autorek Preissové a Čadové z PF Univerzity Palackého v Olomouci a doplnila jsem je o několik dalších hodnot.⁷⁸

⁷⁷ srovnej: tamtéž s. 90-97

⁷⁸ srovnej: PREISSOVÁ, Andrea, ČADOVÁ, Libuše. Hodnotová orientace a životní postoje současných adolescentů. *Časopis pro pedagogiku v souvislostech* [online]. 2006, 1

Ve vstupní části dotazníku jsou vysvětleny základní cíle mého dotazování, uvedeny pokyny pro vyplnění, je zde zdůrazněna anonymita a prosba o otevřené, upřímné a pravdivé odpovědi. Z důvodu vyšší motivace a ochoty dotazník vyplnit jsem použila hlavně položky uzavřené polytomické výběrové. Vyplnění dotazníku nezabere mnoho času, neboť uzavřené otázky nabízejí hotové alternativní odpovědi. Respondenti většinou pouze kroužkují vhodnou odpověď. V úvodu dotazování jsem použila otázky snazší a konkrétní. Položky škálové, které jsou zaměřené na zjišťování hodnotové orientace a plánů do budoucna, jsem umístila do střední části dotazníku. Na konec dotazníku jsem zařadila otázky, které se týkají zájmových volnočasových aktivit. Poslední otázka se týká životních vzorů a ideálů. Na úplný závěr jsem připojila poděkování za ochotu a čas věnovaný vyplňování dotazníku.

Při sestavování dotazníku jsem dbala na formulaci jasných, srozumitelných a smysluplných položek. Tvořila jsem otázky jednoduché, stručné, jednoznačné, lehce pochopitelné a zodpověditelné. Mou snahou bylo připravit vyplňování nenáročné a zajímavé. Znění otázek jsem vyzkoušela v předvýzkumu na vzorku deseti respondentů. Ověřovala jsem, zda respondenti všem položkám rozumí. Na základě získaných výsledků jsem některé položky přeformulovala.

Aby měli respondenti záruku, že zjištěné skutečnosti nebudou použity proti nim, nemuseli do dotazníku uvádět své jméno a další identifikační data. Anonymním dotazníkem většinou získáme pravdivější údaje.⁷⁹ Riziko neodpovědného vyplňování či recese bylo sníženo přítomností zadavatele dotazníku (většinou sociální pracovnice, nebo učitelka, vychovatelka respondenta) a vhodnou úvodní i průběžnou motivací.

K dotazníku jsem vytvořila přílohu (příloha č. 2). Tu nevyplňoval respondent, ale jeho sociální pracovnice z příslušného výchovného zařízení. Příloha obsahuje převážně položky polouzavřené, které jsou zaměřeny na důležité informace o respondentovi, hlavně na zjištění důvodů jeho umístění do ústavní péče.

Volba výzkumného vzorku pro dotazníkové šetření

Do základního souboru mého výzkumu patří jedinci, kteří byli pro své poruchy chování a problémy v rodině umístěni do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Jedná se o klienty dětských domovů se školou a výchovných ústavů.

⁷⁹ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 175.

Aby se výběr co nejvíce přibližoval základnímu souboru, neprováděla jsem šetření pouze v jednom zařízení. Oslovila jsem sociální pracovnice z několika DDŠ a VÚ a požádala jsem je o spolupráci. Do výzkumu bylo zahrnuto šest výchovných zařízení z Čech. Šetření se účastnili chlapci i dívky. Klienti, kteří jsou umístěni v oddělení pro extrémní poruchy chování, se výzkumu neúčastnili. Těch je však ve výchovných ústavech pouze několik. Do výzkumu nebyli zahrnuti ani jedinci mentálně postižení a malé děti. Klienti s intelektem na hranici podprůměru a lehké mentální retardace se dotazování účastnili. O součinnost jsem požádala sociální pracovnice, s kterými často spolupracuji, osobně je znám a domnívám se, že k výzkumu přistoupí zodpovědně. Výběr respondentů, jež jsou schopni dotazník pochopit a vyplnit, jsem nechala plně v jejich kompetenci na základě jejich možností a znalostí o klientele. Byl vytvořen výběr záměrný. Dotazníkového šetření se účastnili typičtí svěřenci výchovných zařízení.

Vzhledem k tomu, že nebylo možné zajistit vysoký počet respondentů, jedná se spíše o výzkumnou sondu.

Popis průběhu dotazníkového šetření

Dotazník jsem předávala respondentům dvojitým způsobem – osobně a prostřednictvím dalších osob (sociálních pracovnic příslušných výchovných zařízení).

Dotazníkové šetření s respondenty dětského domova se školou, ve kterém pracuji, jsme uskutečňovali během měsíců ledna – května 2013. Několik dotazníků bylo vyplněno na podzim roku 2013. Ty vyplňovaly děti, které byly do domova umístěny během léta. Respondenty jsem rozdělila do několika menších skupin. Pro práci byl zajištěn klid a příznivá atmosféra. Vzhledem k tomu, že se šetření týká problémových jedinců, bylo nutné přistoupit k vyplňování ve chvíli, kdy byl respondent v dobré náladě a o vyplnění dotazníku sám projevil zájem.

Respondentům jsem vždy v úvodu přiblížila základní cíle mého výzkumu a motivovala jsem je k přesným a pravdivým odpovědím. Zdůraznila jsem anonymitu a slíbila jsem, že jejich dotazník neukážu žádnému z pracovníků ústavu. Vysvětlila jsem, jakým způsobem mají dotazník vyplňovat a k jednotlivým položkám přistupovat. Během vyplňování měli možnost se na případné nejasnosti dotazovat. Téměř všichni této možnosti využili. Častou dopomoc potřebovaly děti mladší a děti lehce mentálně postižené. Nejvíce potíží jim činilo pochopení

některých pojmů v oblasti hodnot a životních cílů. Jednalo se konkrétně o následující pojmy: životní prostředí, být užitečný druhým, mír, svoboda, nezávislost na druhých a rozvinutí schopností. V části se škálovými otázkami, bylo potřeba dětem zdůraznit, aby odlišily subjektivní míru významnosti jednotlivých hodnot. Z předvýzkumu mám zkušenost, že mají tendenci označovat většinu hodnot číslem 5. Téměř všechny považují za velmi významné. Zdůrazňovala jsem také, že se jedná o osobní hodnoty a cíle, které může mít každý člověk odlišné.

Dotazníkové šetření v ostatních pěti výchovných zařízeních bylo realizováno v průběhu měsíců leden – květen 2013, a to za velice podobných podmínek jako v zařízení, ve kterém pracuji. Sociální pracovnice jsem instruovala telefonicky, zaslala jsem jim dotazníky s přílohami a s průvodním vysvětlujícím dopisem (příloha č. 3).

6.4.2 Příprava kvalitativního šetření

Individuální rozhovory byly zaměřeny především na volbu studia a profesní orientace po ukončení povinné školní docházky. Týkaly se i hodnotové orientace, životních plánů, cílů a zájmů respondentů.

Někteří autoři odlišují pojmy rozhovor a interview, jiní je považují za synonyma. Ve své práci budu oba pojmy považovat za shodné. Podobně adjektiva nestrukturované, strukturované a polostrukturované chápou mnozí výzkumníci odlišně. V tomto výzkumu se přidržím terminologie P. Gavory.

Příprava interview

Kvantitativní šetření jsem se rozhodla doplnit nestrukturovaným interview, které umožňuje úplnou volnost odpovědí. Interview má oproti dotazníku řadu výhod. V průběhu interview lze otázku v případě potřeby přeformulovat, při nejasné odpovědi lze žádat o vysvětlení. Je také možné klást dodatečné otázky. Dají se získat osobní i důvěrné informace. Kontakt tváří v tvář poskytuje většinou vyšší záruku pravdivých a dostatečných odpovědí. Velkou výhodou interview je možnost sledování reakcí respondenta. Podle nich je pak možné rozhovor usměrňovat. Gavora⁸⁰ uvádí, že interview je dobrým nástrojem pro zmapování problematiky, která není zpracována v literatuře a výzkumník s ní nemá zkušenosti. Rozhodla

⁸⁰ srovnej: GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 110

jsem se takto zmapovat problematiku výběru studijního oboru po ukončení povinné školní docházky. Tomuto tématu jsem v rozhovoru věnovala deset otevřených otázek.

Otázky jsem se snažila formulovat stručně, jednoznačně a srozumitelně. Interview obsahuje celkem šestnáct otevřených otázek (příloha č. 4). Posledních šest otázek rozhovoru jsem zaměřila na doplnění dotazníkového šetření z kvalitativního pohledu. Záměrem mého kvalitativního výzkumu v oblasti hodnot, životních cílů a zájmů je hlubší, kvalitnější a podstatnější proniknutí do zvolené problematiky. V interview se tři otázky týkají zájmů respondenta, jedna plánů do budoucna a životních cílů. Hodnotovou orientací se zabývá také jedna z otázek a celé interview uzavírá dotaz na životní vzor, ideál.

Pro přesný záznam průběhu interview jsem se rozhodla použít diktafon.

Volba výzkumného vzorku pro interview

Do základního souboru mého výzkumu patří klienti DDŠ a VÚ. Vzhledem k tomu, že je interview zaměřeno především na volbu studia a profesní orientace, vybrala jsem ze základního souboru jedince, kteří ve školním roce 2012/2013 plnili poslední ročník povinné školní docházky na základní škole praktické v DDŠ, ve kterém pracuji a jednu již zletilou dívku, která se v té době připravovala na budoucí povolání v učebním oboru. Vzorek pro interview tvořilo dvanáct participantů. Jedná se o osm chlapců a čtyři dívky. Použila jsem výběr záměrný, postavený na ochotě participantů účastnit se výzkumu.

Popis průběhu interview

Rozhovory s jednotlivými participanty probíhaly většinou v mé kanceláři, některé v dílně ručních prací. Rozhovor s jednou dívkou se uskutečnil v jejím pokoji, neboť byla zrovna nemocná. Jednalo se o přirozené prostředí ústavu. Při interview byl klid, nikdo nás nerušil, telefon byl vypnut, měla jsem zajištěný dostatečný časový prostor. Snažila jsem se o vytvoření otevřené atmosféry, navázání přátelského vztahu, o výpovědi jsem projevovala přiměřený zájem. Vzhledem k tomu, že kromě funkce sociální pracovnice zastávám v domově funkci výchovné poradkyně a se všemi dětmi často přicházím do kontaktu, neměla jsem s navozením raportu problém.

Před vlastním interview jsem každému participantovi vždy přiblížila záměr rozhovoru a nastínila jeho průběh. Několik dní dopředu o našem rozhovoru věděl a měl možnost jej

odmítnout. Dopředu jsem sdělovala, že bych si interview potřebovala nahrát na diktafon. Nahrávání rozhovoru u některých vzbuzovalo ostych, ale také zvědavost. Před zahájením každého interview jsem vždy pro odstranění obav a posílení sebedůvěry s participanty hovořila o všeobecných záležitostech, vysvětlila jsem vše podstatné a dosud nesrozumitelné. Zodpověděla jsem všechny dotazy. Klienty jsem ujistila o důvěrnosti a anonymitě. Na začátku každého interview jsem se vždy znovu zeptala, zda si mohu rozhovor nahrát. Souhlas je součástí nahrávky.

V interview jsem kladla otázky otevřené s možností volných a širokých odpovědí. Dotazování však většinou, vzhledem k jejich nízkému intelektu, odpovídali pouze stručně. Proto bylo nutné je při odpovědích motivovat, povzbuzovat, někdy otázku, nebo některou její část zopakovat, nebo přeformulovat. Udržovala jsem plynulý průběh interview, využívala jsem komunikační prostředky jako: krátké projevy porozumění, žádosti o dodatečnou informaci, krátké pauzy, zrcadlení.⁸¹ Nejvíce otázek jsem zaměřila na volbu povolání, poté jsem se vyptávala na plány do budoucna, dále na hodnoty a zájmy. Poslední moje otázka směřovala ke zjištění životního vzoru, ideálu.

⁸¹ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 94.

7. Výsledky výzkumu

7.1 Výsledky dotazníkového šetření

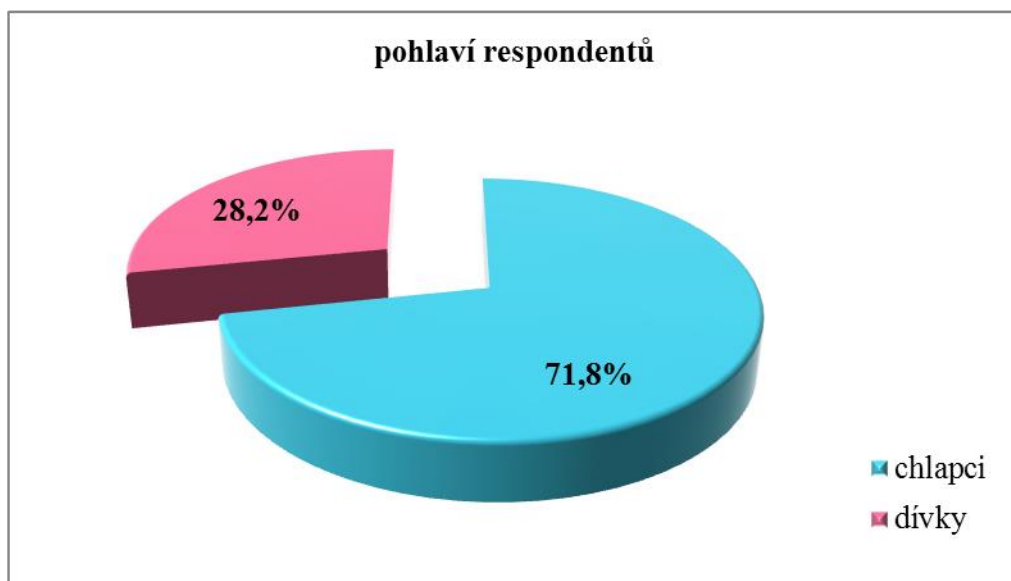
Dotazník jsem respondentům předávala dvojitým způsobem – osobně a poštou prostřednictvím dalších osob. Osobně jsem oslovila 41 respondentů v zařízení, ve kterém pracuji. Všechny mnou zadané dotazníky byly vyplněny a bylo možné je zahrnout do šetření. Poštou jsem do pěti výchovných zařízení zaslala celkem 90 dotazníků s přílohami. Zpět se mi vrátilo 76 vyplněných dotazníků. Návratnost odeslaných dotazníků byla 84%. Po shromáždění navrácených dotazníků jsem přistoupila k jejich kontrole s cílem vyřadit nesprávně nebo neúplně vyplněné. Ze zpracování nebylo nutné vyřadit žádný dotazník.

Ze získaných údajů byla vytvořena základní databáze v tabulkovém procesoru MS Excel 2010. Sešit s daty obsahoval pět listů. Poté bylo možno přistoupit ke zpracování a interpretaci dat. Data jsem třídila, kategorizovala, statisticky zpracovávala. Vytvářela jsem tabulky četností, kumulovaných četností, některé výsledky jsem prezentovala graficky pomocí sloupcového a výsečového grafu. Pro zjištění četnosti výskytu určité odpovědi bylo použito standardní funkce MS Excel COUNTIF. Dále byly použity funkce pro výpočet aritmetického průměru, součtu hodnot ve sloupci a převedení absolutní četnosti na relativní v procentech.

Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazníkové šetření probíhalo v šesti výchovných zařízeních. Jedná se o výchovné ústavy a dětské domovy se školou.

Ze 117 respondentů bylo do výzkumu zapojeno 84 chlapců a 33 dívek. Graf č. 1 znázorňuje genderové zastoupení v procentech.

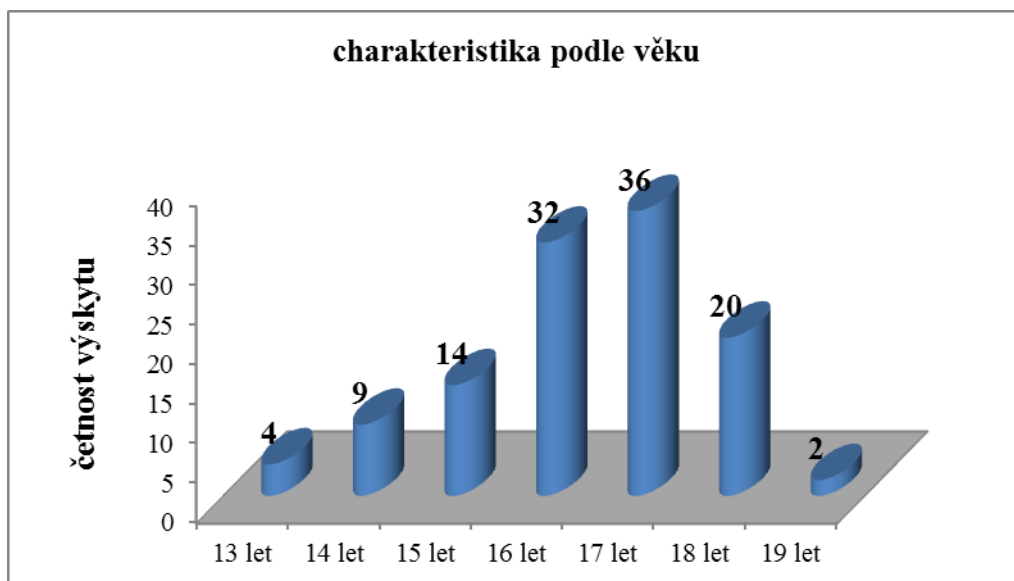


Graf č. 1

Výzkumný vzorek tvoří jedinci ve věku 13-19 let. Nejvyšší počet respondentů je v kategorii 16-18 let. Jedná se o 88 dotazovaných. Nejméně respondentů spadá do věkových kategorií 13 a 19 let. Nejpočetnější skupinu tvoří 17 letí chlapci. Tabulka č. 1 názorně předkládá věkové a genderové rozložení vzorku. Graf č. 2 znázorňuje počty respondentů v jednotlivých věkových kategoriích bez rozdílu pohlaví.

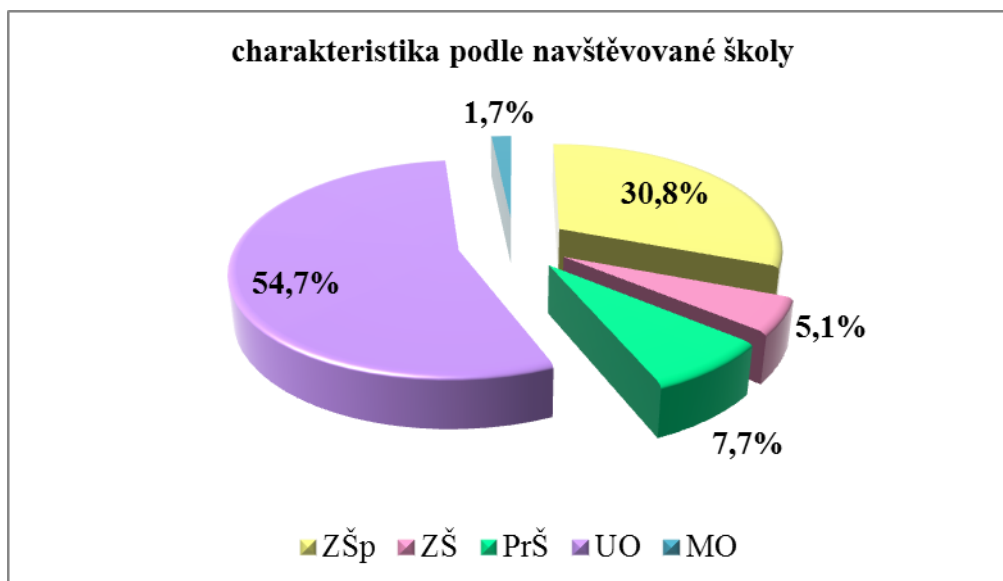
Věk	13 let	14 let	15 let	16 let	17 let	18 let	19 let	
chlapci	3	6	11	22	30	11	1	84
dívky	1	3	3	10	6	9	1	33
Počet	4	9	14	32	36	20	2	117

Tabulka č. 1: věkové a genderové rozložení vzorku



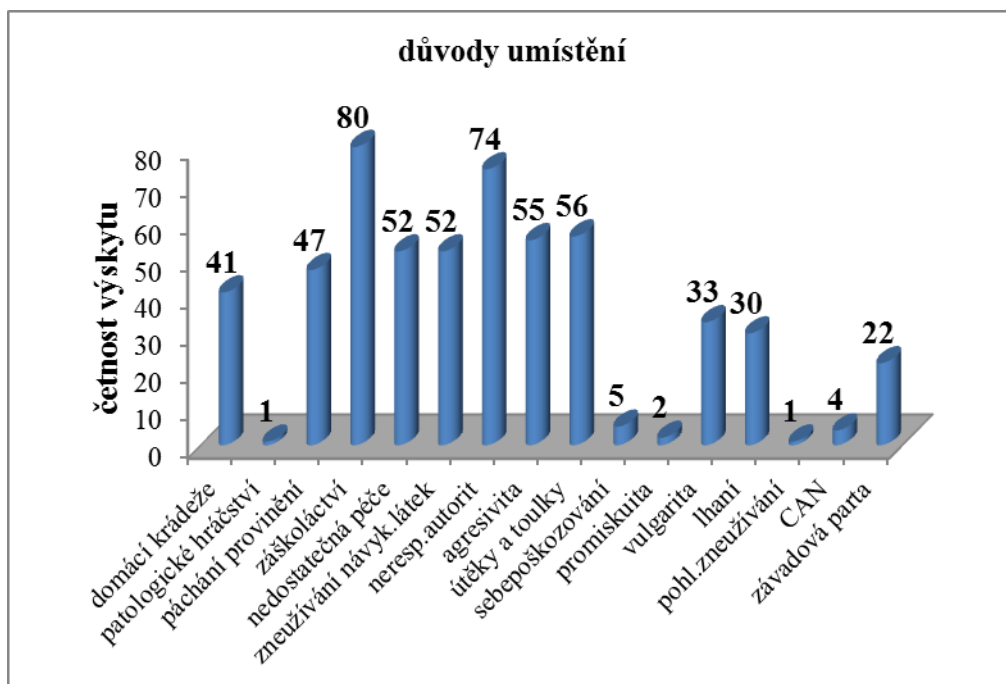
Graf č. 2

Respondenti v DDS a VÚ plní povinnou školní docházku, nebo se připravují na budoucí povolání v některé ze středních škol. Povinnou školní docházku plní 42 respondentů, ve středních školách se vzdělává 75 respondentů. V dotazníku respondenti uváděli, kterou školu právě navštěvují. Jejich školní docházka byla pro přehlednost rozdělena na kategorie: základní škola praktická (ZŠp), základní škola (ZŠ), praktická škola (PrŠ), učební obor (UO), maturitní obor (MO) a jiná možnost. Graf č. 3 znázorňuje procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých typech škol. Nejvíce respondentů spadá do kategorie učební obor a týká se 64 dotazovaných (54,7%). Další početnou skupinou je 36 žáků základní školy praktické (30,8%). Do výzkumu se zapojili pouze 2 studenti maturitních oborů (1,7%).



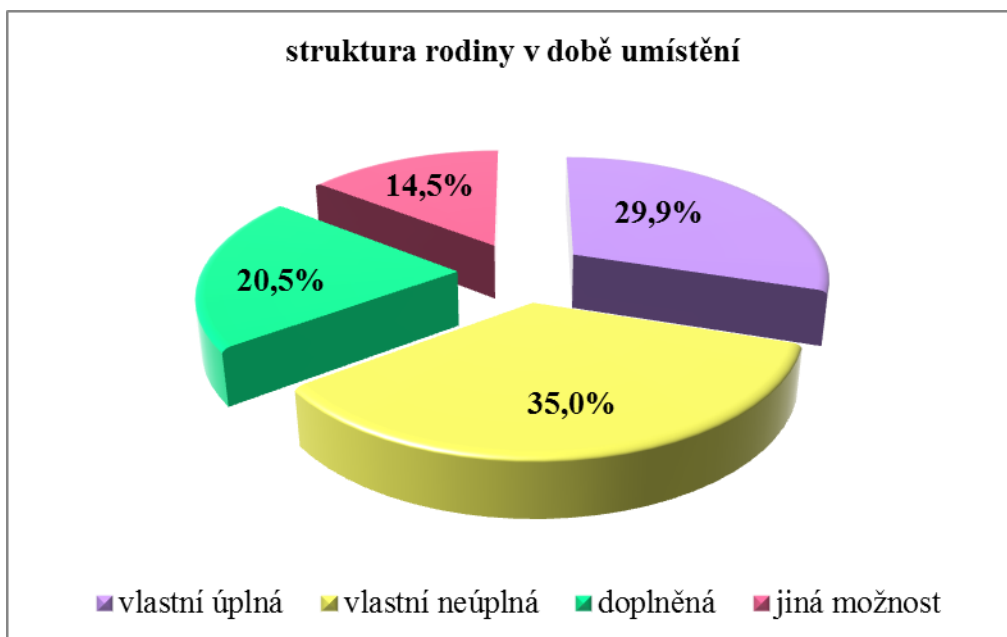
Graf č. 3

Graf č. 4 znázorňuje důvody umístění respondentů do výchovného zařízení. Průměrný udávaný počet důvodů pro umístění respondenta do ústavu je 4,7. Z grafu je zřejmé, že záškoláctví se ze všech poruch chování objevuje nejčastěji. Dopouštělo se ho 80 respondentů, což představuje 68,4%. Nerespektování autorit je druhým nejčastějším důvodem umístění do ústavní péče. Autority z celkového počtu 117 nerespektuje 74 respondentů, což činí 63,2%. Dalšími častými důvody nařízení ústavní výchovy jsou útěky z domova a toulky (47,9%), agresivita (47%), nedostatečná péče (44,4%), zneužívání návykových látek (44,4%) a páchaní provinění (40,2%), do kterého patří trestná činnost a činnost jinak trestná (týká se osob mladších 15 let). Poruchy chování jako domácí krádeže, vulgarita, lhaní a příslušnost k problémové partě jsou rovněž často zmiňovány v dokumentaci dětí. Útěky z domova a toulky poukazují na selhávání rodiny ve své funkci.



Graf č. 4

Především rodina určuje kvalitu socializace dítěte. Rodinné prostředí působící nedostatečně, nepodnětně nebo nevhodně zvyšuje riziko vzniku poruchového chování. Graf č. 5 vypovídá o struktuře rodiny respondenta v době jeho umístění do výchovného zařízení. Pouze 35 svěřenců z výzkumného vzorku pochází z vlastní úplné rodiny. Nejvíce dětí (41, tj. 35%) pochází z vlastní neúplné rodiny, v níž jsou vychovávány pouze jedním z rodičů (většinou matkou). Výchova dětí v neúplné rodině je pro samotného rodiče náročná. Rozpadem rodiny děti ztrácí příležitost získat mnohé pozitivní zkušenosti. Např. v úplné rodině může otec synovi předávat mužský postoj k životu a jeho hodnotám. Z doplněné rodiny přišlo do ústavu z počtu 117 respondentů 24 dětí. O tyto děti pečuje vlastní rodič společně se svým partnerem, který je vůči dítěti nevlastní. Stává se velmi často, že dítě nevlastního rodiče nerespektuje. Výchova jinými osobami než rodiči byla zaznamenána v 17 případech. Jedná se zejména o výchovu prarodiči nebo jinými příbuznými, o pěstounskou péči, adoptivní péči a v jednom případě o ústavní péči od narození z důvodu opuštění dítěte v porodnici.



Graf č. 5

Vyhodnocení položek zaměřených na rodinu

- Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

Ke zjišťování nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů byla vytvořena položka uzavřená polytomické výběrová, rozdělená na část pro otce a pro matku. Respondenti vybírali z nabízených kategorií: *základní vzdělání*, *vyučení/á (výuční list)*, *střední škola (maturita)*, *vysoká škola* a *nevím*. Při vyhodnocování bylo nutné k uvedeným kategoriím přidat kategorii *jiné*, kam byly zařazeny odpovědi: zemřel/a, neznámý a nevyplněný údaj.

Co se týče otce, nejvíce respondentů odpovědělo, že neví, jakého vzdělání dosáhl. Jedná se o 46 respondentů, což představuje 39,3% z celkového počtu 117 otců. Dále respondenti uvedli, že 35 otců se vyučilo, 14 má maturitu, 13 pouze základní vzdělání a 3 vysokoškolské vzdělání. Z doplněné kategorie jiné je zřejmé, že 4 otcové zemřeli, 1 je neznámý a jeden údaj byl nevyplněn.

Z odpovědí o matce vyplývá, že 36 matek má výuční list, což představuje 30,8% z celkového počtu 117 matek. Druhou nejčastější odpovědí je nevím, která se vyskytla ve 32 případech. Základní vzdělání uvedlo 30 respondentů, maturitu 10 a vysokoškolské vzdělání 2. V kategorii jiné je zařazeno 5 zemřelých matek a 2 neoznačené odpovědi.

Na otázku nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů respondenti nejčastěji odpovídali, že nevědí. Jednalo se o 78 odpovědí (u 46 otců a 32 matek), což představuje 33,3%. Další nejčastější odpovědí bylo v 71 případech vyučen/á (30,3%). Následovaly odpovědi s počty 43 rodičů se základním vzděláním, 24 s maturitním, 13 spadalo do kategorie jiné a 5 do vysokoškolského vzdělání.

Z analýzy dosaženého vzdělání vyplývá, že vzdělanostní úroveň rodičů respondentů je nízká. Třetina dotázaných neví jaké vzdělání má jeho rodič. To poukazuje na skutečnost, že vzdělání není v těchto rodinách prioritou. Dalším důvodem takové odpovědi může být pocit studu za nízké vzdělání svého rodiče, nebo fakt, že dítě svého rodiče (nejčastěji otce) vůbec nezná.

- Zaměstnanost rodičů

Ke zjištění, zda jsou rodiče respondentů zaměstnání, byla použita položka uzavřená polytomické výběrová, opět rozdělená na část pro otce a pro matku, kde bylo nutné vybrat z kategorií: *ano, ne, nevím*. Při vyhodnocování bylo nezbytné k uvedeným kategoriím přidat opět kategorii *jiné*, kam byly zařazeny odpovědi: zemřel/a, neznámé, věznice a nevyplněný údaj.

Z celkového počtu 234 rodičů dle výpovědi respondentů 97 pracuje, což představuje 41,5%. Jedná se o 54 otců a 43 matek. Nepracuje 86 rodičů, tj. 36,8% (33 otců, 53 matek). Dále se vyskytlo 38 odpovědí nevím (u 24 otců a 14 matek) a 13 odpovědí bylo zařazeno do kategorie jiné.

	dosažené vzdělání							zaměstnanost rodičů				
	základní	výuční list	maturita	VŠ	nevím	jiné		pracuje	nepracuje	nevím	jiné	
otec	13	35	14	3	46	6	117	54	33	24	6	117
matka	30	36	10	2	32	7	117	43	53	14	7	117
celkem	43	71	24	5	78	13		97	86	38	13	

Tabulka č. 2: vzdělání a zaměstnanost rodičů

Ze zpracovaného šetření je patrné, že v případě vysokoškolsky vzdělaných rodičů všichni žijící pracují (1 matka zemřela). Z celkového počtu 24 rodičů s maturitním vzděláním

1 otec a 1 matka nepracují. V pracovním poměru je 100% žijících vysokoškoláků a 91,7% maturantů. U rodičů s výučním listem nelze přesně stanovit procento zaměstnanosti, respondenti v 7 případech nevědí, zda jejich rodič pracuje. Uvedli, že ze 71 vyučených rodičů je 39 zaměstnaných a 25 nezaměstnaných. Z celkového počtu rodičů se základním vzděláním je 12 rodičů zaměstnaných a 31 nezaměstnaných. V pracovním poměru je tedy 27,9% rodičů se základním vzděláním.

Přestože řada respondentů v dotazníku uvedla, že neví jakého vzdělání rodiče dosáhli a zda jsou zaměstnáni, z uvedených výsledků je možné vyčíst, že vzdělání rodičů koresponduje s jejich zaměstnaností. Platí, že čím vyšší vzdělání, tím vyšší zaměstnanost.

- Vztahy s rodiči

V uzavřené otázce týkající se vztahů s rodiči byla respondentům nabídnuta možnost odpovědi: *výborné, dobré, ani dobré ani špatné, spíše špatné, velmi špatné*. Vzhledem k tomu, že 2 respondenti na tuto položku neodpověděli, byli vyřazeni z jejího vyhodnocení.

Výborné vztahy s rodiči uvedlo 33 respondentů, dobré 35, ani dobré ani špatné 28, spíše špatné 11 a velmi špatné 8. Z četnosti těchto odpovědí vyplývá, že 59,1% respondentů se domnívá, že má s rodiči výborné nebo dobré vztahy. Ani špatné ani dobré vztahy uvádí 24,3% dotázaných a 16,6% respondentů soudí a dokáže si přiznat, že má se svými rodiči špatné vztahy. Je nutné si uvědomit, že tato položka zjišťuje jen subjektivní vnímání respondentů.

- Vliv rodiny

Polootevřená otázka týkající se největšího vlivu někoho z rodiny na respondenta nabízí tyto kategorie odpovědi: *otec, matka, děda, babička, bratr, sestra, jiný příbuzný (dopiš kdo)* a *nikdo na mě nemá vliv*. Jedná se o otázku výběrovou. Respondent měl zakroužkovat pouze jednu z nabízených možností. V deseti případech došlo k tomu, že dotazovaný zakroužkoval více než jednu možnost, taková odpověď byla považována za špatnou a byla vyřazena ze zpracování. V jednom případě chyběla odpověď zcela. Relevantních odpovědí, vyhodnocovaných v této položce bylo 106.

Dotazovaní se nejčastěji domnívají, že největší vliv má na ně matka. Ta byla uvedena ve 31 případech. Na druhém místě se umístil otec (27), na třetím babička (16), poté bratr (12).

Následuje tvrzení, že nikdo nemá na respondenta vliv (11). Na posledních místech žebříčku vlivu se objevili děda (4) a sestra (3). Jiné příbuzné uvedli 2 dotazovaní, jednalo se konkrétně o tetu a bratrance. Rodiče ovlivňují respondenty v 54,7%, prarodiče v 18,9% a sourozenci ve 14,1%.

- Vlastnosti budoucího partnera

Otevřená položka vybízí, aby respondent uvedl tři požadované vlastnosti budoucího partnera seřazené podle důležitosti. Ze získaných dat byl vytvořen žebříček vlastností. Pořadí vlastností bylo sestaveno pomocí výpočtu ze součtu četností jejich výskytu v příslušné kategorii vynásobené daným koeficientem (vlastnost 1. = 2 body; vlastnost 2. = 1,5 bodu; vlastnost 3. = 1 bod). Žebříček prvních deseti vlastností je následující: hodný/á, pracovitost, pohlednost, slušnost, upřímnost, chytrost, věrnost, milující, spolehlivost, tolerantnost. V hierarchii vlastností výrazně dominuje vlastnost hodný/á a pracovitost.

Zajímavá je odpověď 14 letého chlapce, který navštěvuje ZŠp. Do ústavu přišel z vlastní neúplné rodiny, zemřela mu matka. Do DDŠ byl umístěn pro nerespektování autorit, agresivitu, vulgaritu, zneužívání návykových látek a pro páchaní činů jinak trestných (loupež, vyhrožování). Do ústavu byl zařazen společně se svým bratrem. Otec, který neumí číst a psát, má nyní v péči dalších sedm dětí. Tento chlapec uvedl, že největší vliv z rodiny má na něho bratr. Mezi vlastnosti, které by měla mít jeho budoucí partnerka, zařadil: hodná, aby nakupovala dobré věci a aby uměla žádat o dávky.

- Nejdůležitější hodnota v manželství

V uzavřené položce měli respondenti z nabízených kategorií vybrat jednu, která charakterizuje to, co považují v manželství za nejdůležitější. Jedná se o kategorie: *láska, sex, tolerance a pochopení, peníze, děti*.

Na tuto otázku neodpověděl 1 respondent, 6 odpovědělo chybně. Do analýzy bylo zahrnuto 110 odpovědí. Nejméně respondentů v manželství upřednostňuje peníze (4,5%) a sex (6,4%). Na třetím místě se umístily děti, které za nejdůležitější v manželství považuje 12,7% respondentů ze 110. Na předních místech stojí láska (38,2%) a tolerance a pochopení (38,2%). Tento výsledek není nijak překvapující, neboť děti z výchovných zařízení pocházejí

často z nepodnětného prostředí, z rodin, ve kterých jim chybí pocit lásky, bezpečí a porozumění. Uvedené děti nezřídka bývají citově deprivované.

Vyhodnocení položek zaměřených na sociální patologii

- Problémy kamarádů, známých, příbuzných

Cílem položky otevřené polytomické výčtové, jež se zaměřuje na kamarády, známé a příbuzné respondenta bylo zjistit, zda se u nich objevují následující problémy: *pití alkoholu, zneužívání drog, páchání trestné činnosti, hra na počítačových automatech, pobývání v problémové partě*. K uvedeným možnostem odpovědí byla přiřazena ještě kategorie *jiné problémy (napíš jaké)* a kategorie *nemají žádné problémy*. Úkolem respondentů bylo označit všechny problémy, které jejich blízcí mají.

Problémy s alkoholem uvedlo 65 respondentů, zneužívání drog označilo 67 respondentů, trestnou činnost 48, hru na počítačových automatech 45, příslušnost k problémové partě 44. Jinou možnost označili 4 respondenti. Jednalo se o násilné agresivní jednání (šikana, agresivita a rvačky). Pouze 21 respondentů uvedlo, že jejich blízcí nemají žádný z uvedených problémů. Z výsledků je patrné a alarmující, že pouze 18% respondentů se před umístěním do ústavu pohybovalo v sociálně nezávadném prostředí.

- Kouření a požívání alkoholických nápojů

Uzavřená položka zaměřená na kouření respondenta nabízí kategorie odpovědí: *ano, ne, občas*. Stejným způsobem je postavena položka týkající se pití alkoholu. Na tyto otázky odpověděli všichni respondenti.

Z vyhodnocení položky zaměřené na kouření je patrné, že pouze 9 respondentů z celkového počtu 117 nekouří. Občas kouří 16 respondentů a 92 udává, že kouří. Alespoň občas tedy kouří celkem 92,3% zkoumaného vzorku.

Alkoholické nápoje požívá 38 respondentů, 52 občas a 27 uvedlo, že alkohol nepijí. Alespoň občas alkohol pije 76,9 % vzorku.

	kouření		alkohol	
	četnost	%	četnost	%
ne	9	7,7%	27	23,1%
občas	16	13,7%	52	44,4%
ano	92	78,6%	38	32,5%
	117		117	

Tabulka č. 3: kouření a požívání alkoholu respondenty

- Užívání drog

Uzavřená položka zaměřená na zneužívání drog se dotazuje, zda respondent již někdy užil návykovou látku (drogu) a nabízí následující možnosti odpovědí: *ano jednou, ano několikrát, ano mnohokrát a ne nikdy*.

Na tuto otázku pouze 26 respondentů odpovědělo, že drogu nikdy neužili. Jedná se o 22,2% dotazovaných. Zbytek zkoumaného vzorku, tj. 77,8% má již osobní zkušenost se zneužitím drog - 25 dotázaných uvedlo, že drogu užilo jednou, 30 několikrát a 36 dokonce mnohokrát.

	užívání drog			
	četnost	%	kumulovaná	
			četnost	%
jednou	25	21,4%	25	21,4%
několikrát	30	25,6%	55	47,0%
mnohokrát	36	30,8%	91	77,8%
ne	26	22,2%	117	100,0%
	117			

Tabulka č. 4: užívání drog respondenty

Na dotaz, zda respondent dokáže odmítnout drogu, kterou mu někdo nabídne zdarma, odpověděli všichni. Nabídnuty byly tyto možnosti odpovědí: *ano, ne, nevím*.

Je překvapující, že 73,5% dotázaných se domnívá, že drogu dokáže odmítnout. Jedná se o 86 respondentů ze 117. Respondenti si v tomto ohledu věří. Zda drogu dokáže odmítnout, si není jisto 13 dotázaných a 18 si myslí, že drogu odmítnout nedokáže. Zajímavostí je, že mezi 26 dotazovanými, kteří drogu nikdy neužili, je 16 letý chlapec, který udává, že drogu neumí odmítnout a odůvodňuje to výhodou zpeněžení.

Hodnotová orientace

Respondentům jsem v dotazníku předložila baterii čtrnácti hodnot, které měli obodovat na škále 5-1. V několika ojedinělých případech došlo k tomu, že respondent některou z hodnot neobodoval. V tomto případě s ní nebylo počítáno. V základní databázi a v tabulce č. 5 byla označena písmenem N. Žebříček hodnot byl vytvořen pomocí výpočtů: aritmetický průměr a procentuální výpočet (součet uvedených bodů respondenty/součet maximálně možných bodů, vynásobeno 100).

	přátelství	zdraví	životní prostředí	úspěch ve škole	láska, partnerství	volnočasové aktivity	peníze, majetek	být užitečný druhým	rodina	náboženství, Bůh	vzdělání	dobře vypadat	mír	svoboda
1	4	1	8	9	2	9	8	5	4	50	7	12	11	4
2	12	5	15	6	2	16	11	14	2	11	4	6	12	2
3	27	6	23	28	16	32	21	35	12	21	16	24	27	6
4	28	10	29	32	24	30	33	29	8	10	24	34	24	15
5	45	95	42	42	72	30	44	33	89	23	64	41	42	89
N	1	0	0	0	1	0	0	1	2	2	2	0	1	1
6.	1.	10.	8.	4.	13.	7.	12.	3.	14.	5.	9.	11.	2.	pořadí
3,84	4,65	3,70	3,79	4,40	3,48	3,80	3,61	4,53	2,52	4,17	3,74	3,64	4,58	ø
76,9	93,0	74,0	75,7	87,9	69,6	76,1	72,2	90,6	50,4	83,3	74,7	72,8	91,6	%
117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	

Tabulka č. 5: hodnotová orientace

Na prvních třech místech se umístily hodnoty zdraví (s aritmetickým průměrem 4,65), svoboda (s aritmetickým průměrem 4,58) a rodina (s aritmetickým průměrem 4,53).

Pořadí hodnot v hodnotovém žebříčku:

1. zdraví
2. svoboda
3. rodina
4. láska, partnerství
5. vzdělání
6. přátelství (kamarádství)

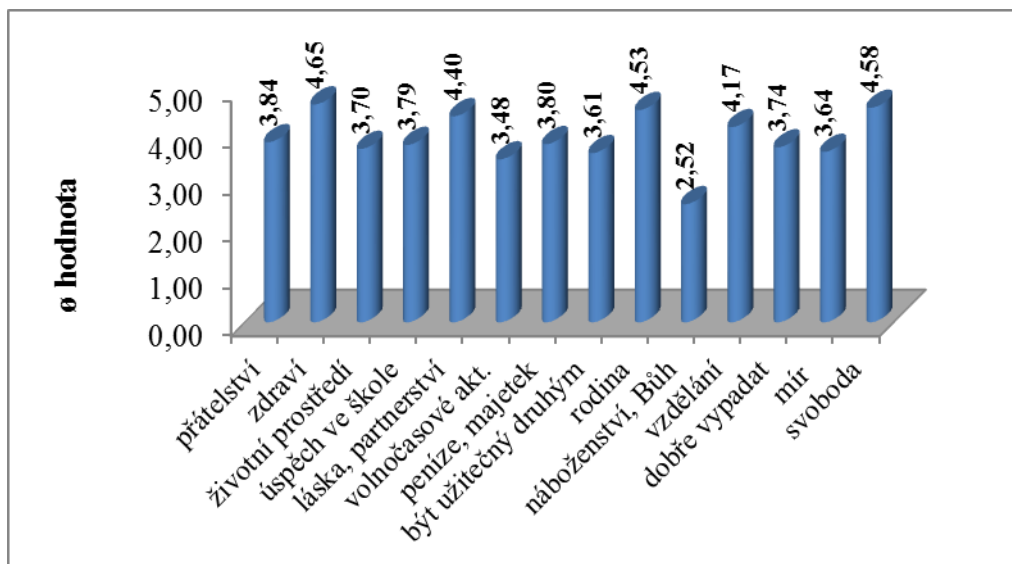
7. peníze, majetek
8. úspěch ve škole
9. dobře vypadat
10. životní prostředí
11. mír
12. být užitečný druhým
13. volnočasové aktivity (zájmy, koníčky)
14. náboženství, Bůh

Na prvním místě žebříčku hodnot se překvapivě objevuje hodnota zdraví. Číslem 5 tuto hodnotu označilo 95 respondentů ze 117. Pouze 1 ji označil jako velmi málo významnou. Děti a mládež s problémovým chováním si tedy uvědomují, že zdraví je velice důležité. Jejich rizikové chování je však v rozporu s tímto uvědoměním. Z rozborů předchozích položek je zřejmé, že z celkového počtu respondentů pouze 9 nekouří, 27 nepije alkohol a 26 nikdy neužilo drogu. Škodlivost návykových látek si problémová mládež zřejmě nepřipouští. Z analýzy problémů respondentových příbuzných, známých a kamarádů je zřejmé, že pouze 18% respondentů se před umístěním do ústavu pohybovalo v sociálně nezávadném prostředí. Pokud vyrůstali v nepodnětném prostředí s nevhodnými vzory, pak jim kouření, pití alkoholu a užívání drog může připadat normální.

Na druhém místě se umístila svoboda. Je pochopitelné, že se tato hodnota objevuje na předních místech žebříčku s ohledem na skutečnost, že všichni dotazovaní mají soudem nařízenou ústavní výchovu, která je do značné míry omezuje na svobodě. Svoboda se dokonce dostává před hodnotu rodina, která se umístila na třetím místě. Je to způsobeno zřejmě tím, že dotazovaní pocházejí z rodin problémových, či nefunkčních. Svoboda pro svěřence výchovných zařízení představuje nejen návrat k rodině, ale také partu, kamarády, volnost.

Poměrně vysoké umístění hodnoty vzdělání (5. místo) je v rozporu se zjištěním, že záškoláctví se v přirozeném prostředí dopouštělo 68,4% výzkumného vzorku. Třetina dotázaných neví, jakého vzdělání dosáhli jejich rodiče, což poukazuje na skutečnost, že vzdělání v jejich rodinách není prioritou. Děti z výchovných zařízení si však důležitost vzdělání uvědomují. Jsou k tomu vedeni učiteli a vychovateli.

Peníze a majetek se objevují před úspěchem ve škole. Některým dětem vůbec nezáleží na tom, jakých výsledků ve škole dosahují. Na posledních místech žebříčku hodnot se umisťují hodnoty být užitečný druhým, volnočasové aktivity a náboženství.



Graf č. 6: žebříček hodnot podle aritmetického průměru

Pohlaví respondenta v uváděných odpovědích hrálo určitou roli. Děvčata mají v žebříčku hodnot postaveny výš než chlapci hodnoty: rodina, přátelství, mír a být užitečný druhým. Dívky v tomto věku více kooperují, chlapci soupeří. Chlapci mají výš než dívky hodnoty svoboda, peníze a majetek, úspěch ve škole a dobře vypadat.

Rodinné zázemí hrálo v uváděných odpovědích určitou roli. Porovnávala jsem rodiny úplné (vlastní úplná, doplněná) s rodinami neúplnými. Děti z neúplných rodin mají výš postaveny hodnoty peníze a majetek a mír, děti z rodin úplných hodnoty vzdělání, přátelství, životní prostředí. Rozdíly však nehrály zásadní roli.

Životní cíle, plány do budoucna

Respondentům byla předložena baterie jedenácti životních cílů, které měli obodovat obdobným způsobem jako hodnoty. Žebříček cílů byl vytvářen stejným způsobem jako žebříček hodnotové orientace.

Na prvních třech místech se umístily cíle fungující rodina (s aritmetickým průměrem 4,58), úspěch v zaměstnání (s aritmetickým průměrem 4,36) a finanční zajištění

(s aritmetickým průměrem 4,34). Jedná se o hodnoty, které nejsou ve většině případů v orientační rodině respondenta optimálně naplňovány, proto je podle mého názoru respondenti uvedli na přední místa. Zkušenosti získané v orientační rodině se přenášejí do rodiny, kterou člověk sám zakládá. Lidé mívají sklony k opakování chyb svých rodičů, nebo se snaží o pravý opak.⁸² Dospívající se staví kriticky k chování svých rodičů. Porovnává je s ideálem, který si vytváří. Hledá vlastní styl svého života.⁸³

Pořadí životních cílů:

1. fungující rodina
2. úspěch v zaměstnání
3. finanční zajištění (mít dostatek peněz)
4. rozvinutí schopností
5. pomoc druhým
6. nezávislost na druhých (být samostatný)
7. mít děti
8. spousta přátel
9. dělat jen to, co mě baví
10. cestování
11. získat to co chci, bez ohledu na druhé

Je zajímavé, že hodnota pomáhat druhým se objevuje v první polovině žebříčku plánů do budoucna. Určitý vliv zajisté sehrává skutečnost, že mnozí respondenti patří do romského etnika, ve kterém je tato hodnota vysoce ceněna. Cestování se naopak objevuje na předposledním místě žebříčku, což není nijak překvapujícím zjištěním. Respondenti patří ve většině případů k rodinám sociálně slabým. Jejich rodiny většinou necestují.

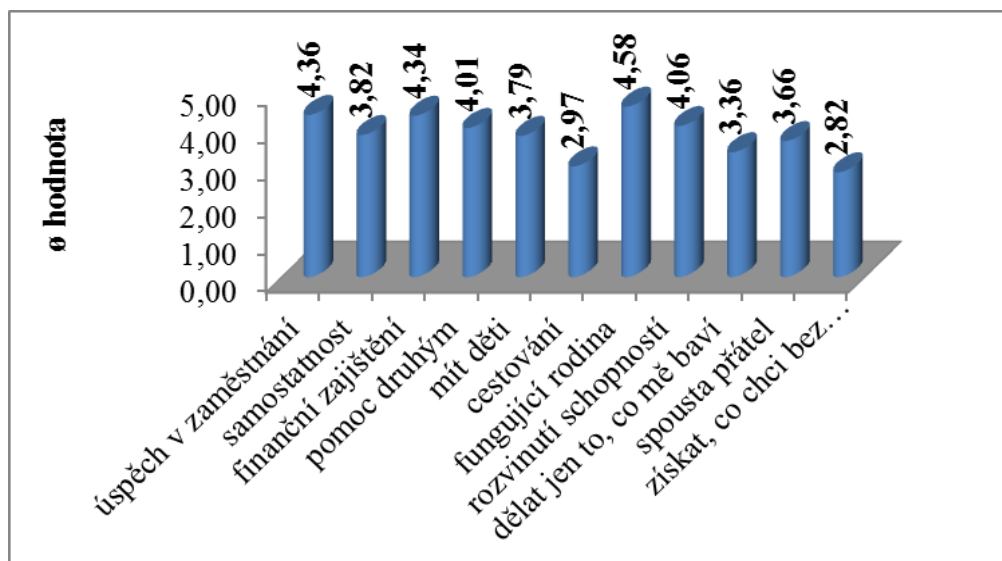
Životní plány dotazovaných chlapců a dívek se zásadním způsobem neliší. Rodinné zázemí však hrálo v uváděných odpovědích určitou roli. Děti z neúplných rodin mají opět vyš postaveny hodnoty finanční zajištění a pomoc druhým oproti dětem z rodin úplných. Rozdíly však nehrály zásadní roli.

⁸² viz kapitola 3.1 této práce

⁸³ viz kapitola 2.9 této práce

	úspěch v zaměstnání	nezávislost na druhých	finanční zajištění	pomoc druhým	mít děti	cestování	fungující rodina	rozvinutí schopností	dělat jen to, co mě baví	spousta přátel	získat, co chci bez ohledu na druhé	
1	3	6	3	4	10	22	4	3	12	5	38	
2	4	4	4	10	13	23	1	9	14	16	9	
3	10	35	10	21	21	33	11	16	40	33	28	
4	31	31	33	27	19	14	8	37	19	22	16	
5	69	40	66	54	53	25	93	50	30	40	24	
N	0	1	1	1	1	0	0	2	2	1	2	
	2.	6.	3.	5.	7.	10.	1.	4.	9.	8.	11.	pořadí
	4,36	3,82	4,34	4,01	3,79	2,97	4,58	4,06	3,36	3,66	2,82	ø
	87,2	76,4	86,7	80,2	75,9	59,5	91,6	81,2	67,1	73,1	56,3	%
	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	

Tabulka č. 6: životní cíle, plány do budoucna



Graf č. 7: žebříček životních cílů podle aritmetického průměru

Vyhodnocení položek zaměřených na volnočasové aktivity

- Zájmy v ústavu a doma

Otevřená položka se dotazovala na volnočasové aktivity v ústavu a na zájmy, kterým se respondent věnuje doma.

Respondenti uváděli 0-4 zájmy v ústavní péči. Nejčastěji se v ústavu věnují různým sportům. Tento zájem uvedlo 64 dotazovaných. Zájem o hudbu sdělilo 13 respondentů, o tanec 10. Sledování televize a zábavu na počítači upřednostňuje 9 dotazovaných. Některé dívky se rády starají o své dítě, s nímž jsou umístěny v ústavu. Tento zájem uvedlo 8 dívek. Mezi další uváděné zájmy v ústavu patří: práce a úklid, náboženství, ruční práce, hra na hudební nástroje, učení, výroba keramiky, procházky, zpěv, výtvarná činnost, hry. Jednou bylo zmíněno: malování, čtení, zdravotní péče, křížovky, graffiti a kouření trávy.

Na dotaz jakým koníčkům se věnují doma, uváděli 0-5 zájmů. Někteří napsali, že se doma ničemu nevěnují, někteří nevědí, nebo příslušný řádek nevyplnili. Několik respondentů uvedlo, že domů nejezdí. Nejvíce dětí napsalo, že se doma věnují sportu (30). Druhým nejčastějším zájmem jsou kamarádi, kam jsem zahrнула i partu. Takto odpovědělo 23 dotazovaných. Zájem o rodinu zdůraznilo 18 respondentů. Počítače uvedlo 17 dotazovaných, práci 14, tanec 11, chození ven 8, procházky 7, sledování televize a diskotéky 6. Mezi další zájmy patří přítelkyně (přítel), užívání drog, sex, hudba, zábava, péče o dítě, o psa, koně, zpěv, motorka a nákupy. Jednou byly zmíněny následující zájmy: výlety, hry, odpočinek, auto, kostel, kreslení, graffiti, alkohol a zvířata.

Je patrné, že ze zájmových činností respondenti staví do popředí sport různého druhu a to v ústavní péči i doma. Pokud jsou děti doma, věnují se kromě sportu často kamarádům, partě a rodině.

- Dotazy na konkrétní druh zábavy

Úkolem sady dvanácti uzavřených otázek bylo zjistit, zda se respondenti věnují nabídnutým druhům zábavy. Na prvních 11 otázkách se odpovídalo výběrem z nabízených odpovědí *ano, ne, občas*. Poslední položka nabízela kategorie odpovědí *ano, ne, dříve ano*.

Z analýzy nasbíraných dat vyplývá, že hudbu poslouchá 109 respondentů ze 117, dalších 7 ji poslouchá občas. Alespoň občas poslouchá hudbu 99,1% zkoumaného vzorku. Televizi sleduje 75 respondentů pravidelně, občas 39. Alespoň občas tedy televizi sleduje 97,4% vzorku. Dotazovaní se také věnují sportu, odpověď ano nebo občas uvedlo dohromady 88,9%. Bary a vinárny navštěvují 53 respondenti, občas 23. Video sleduje 49 dotazovaných pravidelně, 43 občas. Z šetření je zřejmé, že děti velice málo čtou. Denní tisk čte pravidelně pouze 16 dětí, knihy 17. Respondenti zřídka navštěvují divadlo, 73 respondenti jej nenavštěvují vůbec. Do kina chodí 78 dotazovaných, z toho 18 pravidelně. Počítačové hry většina dotazovaných nenavštěvuje, avšak alespoň občas je navštěvuje celkem 50 respondentů. Restaurace nenavštěvuje 32 z celkového počtu dotazovaných. Analýzou poslední položky, jež se týká problémové party, bylo zjištěno, že 32 k problémové partě patří a 29 uvedlo, že dříve do party patřilo.

	Posloucháš hudbu?	Sleduješ televizi?	Sleduješ video?	Čteš knihy?	Čteš denní tisk (noviny)?	Sportuješ?	Navštěvuješ restaurace?	Navštěvuješ kino?	Navštěvuješ divadlo?	Navštěvuješ bary, vinárny?	Navštěvuješ PC hry?	Patříš do problémové party?
občas	7	39	43	36	24	43	43	60	35	23	20	
ano	109	75	49	17	16	61	42	18	8	53	30	32
ne	1	3	25	64	77	13	32	38	73	41	67	55
nevyplněno								1	1			1
dříve ano												29
	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117

Tabulka č. 7: druh zábavy

Vyhodnocení položky zaměřené na vzory, ideály

Položka polouzavřená se dotazuje, zda má respondent ve svém životě nějaký vzor, ideál. Nabízí dvě možnosti odpovědi: *ne nemám*, *ano mám*. V případě odpovědi mám, žádá o uvedení vzoru, ideálu.

Provedená analýza nasbíraných dat předkládá tyto výsledky: 55 respondentů uvádí, že žádný vzor nemá, 25 udává někoho z rodiny, 23 nějakou známou osobnost, 8 osoby z blízkého okolí (sociální pracovníce, kamarád, ředitel, vychovatel apod.), 1 respondent abstraktní vzor (slušné lidi), 4 považují za svůj vzor sama sebe a 1 odpověděl, že vzor má, ale neuvedl jej. Z rodiny je nejčastějším vzorem otec (v 6 případech), na druhém místě je babička, na třetím matka. Ze známých osobností je nejčastěji vzorem fotbalista Ronaldo (v 7 případech), dále Messi. Několikrát se také opakuje jméno Bruce Lee, který se věnuje bojovému umění. V 6 případech jsou vzorem zpěváci domácí i zahraniční.

7.2 Porovnání hodnotové orientace a životních cílů s podobným výzkumem

Jedním z vedlejších cílů, které si tato práce klade, je porovnání hodnotové orientace a životních plánů adolescentů z výchovných zařízení s hodnotami a plány adolescentů, jež ve výchovném ústavu umístění nejsou a vyhodnocení základních odlišností.

Baterie hodnot a životních cílů jsem převzala z výzkumu pod názvem Hodnotová orientace a životní postoje současných adolescentů autorek Preissové a Čadové a doplnila jsem je o několik dalších.⁸⁴

Pro porovnání výsledků mé práce a výsledků uvedených autorek bylo nutné z celkových mnou nasbíraných dat vyřadit odpovědi dětí mladších 15 let. Děti v této věkové kategorii je 13, můj výzkumný vzorek se zúžil na 104 respondentů. Dále jsem z výsledků svého šetření musela vyjmout hodnoty svoboda, mír a životní prostředí a životní cíl mít děti. Poté bylo možné přistoupit ke komparaci výsledků obou výzkumů.

Nejprve jsem porovnávala hodnotové orientace. Hodnotový žebříček tvoří v tomto případě jedenáct hodnot. Úplná shoda nastala v první a poslední hodnotě. Adolescenti z výchovných zařízení i dospívající z běžné populace zařadili na první místo žebříčku hodnotu zdraví a na poslední místo náboženství. Na předních místech obou výzkumných vzorků se kromě zdraví objevily hodnoty rodina, láska, vzdělání. Hodnotě přátelství větší význam přisuzují dospívající z běžné populace, v jejich žebříčku se přátelství objevuje na 2. místě. Problémová mládež přátelství řadí až na 6. místo. Před hodnotu přátelství zařazuje peníze a majetek. Oproti tomu mládež běžné populace má peníze a majetek v žebříčku hodnot

⁸⁴ celá baterie hodnot je uvedena v kapitole 7.1, soubor cílů je uveden ve stejné kapitole

až na 9. místě. Což je dáno mimo jiné i tím, že mládež umístěná do výchovných zařízení pochází velice často z rodin sociálně slabých. Hodnotu dobře vypadat preferují více respondenti mého šetření, oproti tomu hodnotu být užitečný druhým upřednostňují adolescenti z běžné populace. Volnočasové aktivity mají respondenti výzkumu autorek Preissové a Čadové postaveny v žebříčku hodnot výš, než mládež z ústavů. Poukazuje to na fakt, že mládež s poruchami chování není svými rodinami vedena ke smysluplnému využívání volného času. Komparací uvedených výzkumů bylo zjištěno, že největší rozdíl v hodnotové orientaci mládeže s poruchovým chováním oproti mládeži běžné populace je v umístění hodnot přátelství a peníze. V obou případech se jedná o rozdíl 4 míst v žebříčku hodnot.

Žebříček životních cílů tvoří soubor deseti cílů. Úplná shoda nastala v případě prvního a devátého cíle. Respondenti obou výzkumných vzorků preferují cíl založení vlastní fungující rodiny. Na 9. místě se v obou případech umístil egoistický cíl získat, co chci bez ohledu na druhé. Respondenti ústavů mají na 2. místě finanční zajištění a na 3. místě úspěch v zaměstnání. Respondenti z výzkumu Preissové a Čadové uvádějí tyto cíle o jedno místo níže, neboť na 2. místě uvádějí spoustu přátel, zatímco respondenti výchovných zařízení uvádějí spoustu přátel až na 7. místě žebříčku cílů. Pomoc druhým zařadili dotazovaní z ústavů na 5. místo, nezávislost na druhých na 6. místo. Adolescenti z běžné populace pomoc druhým uvedli na 7. místě a nezávislost na druhých na 8. místě. Cíl dělat jen to, co mě baví, uvedli adolescenti ze srovnávacího výzkumu na 5. místo, kdežto respondenti mého výzkumu až na 8. místo. Největší rozdíl v preferenci cílů mezi výzkumnými vzorky je v umístění cílů cestování, spousta přátel a rozvinutí schopností. Cestování mají respondenti běžné populace uvedené na 6. místě žebříčku cílů, kdežto problémová mládež na úplném konci. Mládež z výchovných zařízení patří ve většině případů k rodinám sociálně slabým, jež necestují. Rozvinutí schopností uvádějí svěřenci výchovných zařízení v první polovině žebříčku cílů (4. místo), zatímco respondenti z výzkumu Preissové a Čadové překvapivě na místě posledním.

Komparací uvedených výzkumů bylo zjištěno, že v hodnotové orientaci mají obě skupiny respondentů na prvních místech žebříčku hodnot podobné hodnoty, až na přátelství, které jedinci bez poruchového chování řadí na 2. místo, kdežto mládež s poruchami chováním až na místo 6. Podobně vypadají výsledky z porovnávání životních cílů. Na prvních místech žebříčku cílů se u obou skupin objevuje fungující rodina, finanční zajištění, úspěch v zaměstnání, ale spoustu přátel uvádějí adolescenti běžné populace na 2. místo, kdežto

adolescenti z výchovných ústavu až na 7. místo. Ukazuje se, že problémová mládež s porovnáním s běžnou populací o přátelství příliš nestojí.

7.3 Výsledky interview

Vzhledem k tvrzení mnohých badatelů, že bez nahrávky je dnes spolehlivý výzkum téměř nemyslitelný,⁸⁵ jsem všechny rozhovory zaznamenávala na diktafon. Provedené interview jsem doslovně přepsala a opatřila jsem je poznámkami (příloha č. 5). U každého přepisu rozhovoru jsem uvedla místo realizace, datum, čas a některé důležité neverbální součásti rozmluvy typu: smích, mávnutí rukou, kývání hlavou, dlouhé přemýšlení apod. Při přepisu jsem použila techniku anonymizace dat. Reálná jména jsem nahradila pseudonymy. Pro vyšší ochranu účastníků výzkumu jsem neuvedla ani organizace. Poté bylo možné přistoupit k analýze a interpretaci. Získané výpovědi bylo nutné pročitat, segmentovat, kódovat a třídit.

Výzkumný vzorek pro kvalitativní šetření tvořilo dvanáct participantů, osm chlapců a čtyři dívky. Jedna dívka navštěvovala závěrečný ročník dvouletého oboru Provoz společného stravování, zbylí informanti plnili poslední ročník povinné školní docházky na ZŠp.

Do DDŠ přišli všichni prostřednictvím dětského diagnostického ústavu. Před tím žili čtyři z dotazovaných s rodiči, dva pouze s matkou, jeden chlapec s babičkou, jedna dívka s matkou a jejím přítelem, další s adoptivní matkou a jejím přítelem. Tři děti byly do DDŠ přemístěny pro problémové chování z DD, z nich jeden chlapec byl v ústavní péči od předškolního věku a prošel sedmi zařízeními a jednou nevydařenou pěstounskou péčí. Další dva bydleli před umístěním do DD s vlastními rodiči.

Hlavním tématem interview byla volba profesní orientace. Na dotaz zda informanti v raném a středním školním věku přemýšleli o tom, jaké povolání by se jim v budoucnu líbilo, odpovědělo pět, že o tom nepřemýšlelo. Čtyři odpověděli, že chtěli být zedníkem, jeden z nich zmínil jako alternativu ještě farmáře. T doslova uvedl: „Já jsem vždycky, když jsem

⁸⁵ např. viz. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára, et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 179

byl malej, tak místo autíčka, tak jsem si hrál s cihlami a takhle.“ Další chlapec chtěl být státním policistou, B zpěvačkou a A, která od osmi let vyrůstala v dětském domově, uvedla: „Chtěla jsem být po mamě kuchařka, jako vyučená. Pak se to furt měnilo. Furt, jakože jsem chtěla být pokaždý něčím jiným,.....nevím, třeba masérkou, fotografkou a tak.“

Cílem další otázky bylo zjistit, zda dotazovaní v době raného dětství s někým diskutovali o svém budoucím povolání. Zda to byl někdo z rodiny, z kamarádů, paní učitelka apod. Většina odpověděla, že s paní učitelkou ve škole, dva sdělili, že se o tom s nikým nebavili. Z příbuzných se třikrát objevila odpověď matka, jednou otec, babička, starší bratr a sestřenice. Dívka umístěná od osmi let v dětském domově sdělila, že o tom mluvila s tetami v děčáku.

Třetina dotazovaných nevěděla, jakého vzdělání dosáhli jejich rodiče. Např. M uvedl: „Nevím, jestli mají výuční, táta asi v base se vyučil, nevím... No nebo nevím, jestli v base. Bych vám kecal, ale on mi říkal jako, že v base. Ale von chodil i do školy.“ Poté dodal, že matka se vyučila v base kuchařkou. V současné době nepracují, jsou oba na podpoře. Z dalších výpovědí je patrné, že osm rodičů dosáhlo vyššího vzdělání než pouze základního, sedm pouze základního. Ukázalo se, že častěji pracují otcové než matky a že nezaměstnanost rodičů participantů je vysoká.

Tři informanti se domnívají, že pokud by neprošli ústavní výchovou a končili by povinnou školní docházkou na ZŠp v místě svého bydliště, tak by si ne zvolili žádný z učebních oborů, nepřipravovali by se na budoucí povolání. J výstižně uvádí: „Asi bych nešel studovat, protože by mě k tomu rodiče moc nevedli.“ Tito tři v dětství nepřemýšleli o budoucím povolání, s rodiči o něm nemluvili. D a K nevědí, zda by šli studovat a o své vůli a výkonu pochybují. D říká: „Nevím. Záleželo by, - podle toho (přemýšlí, vzdychá). No. Třeba jo, šel bych, ale třeba chodil bych, ale potom by sem se na to vykašlal“. Uvádí, že by si eventuálně vybral kuchařský obor. Rodiče se s ním o budoucím povolání nebavili. Podobně vypovídá K: „Jó - možná, že bych to dala. Možná jo, možná ne. Ale asi jo“. Zkusila by se přihlásit na švadlenu nebo kuchařku. Sedm ze všech případů se domnívá, že by ve studiu po ukončení povinné školní docházky pokračovali a uvádějí obory: zedník, pečovatelka, automechanik. Všichni čtyři chlapci, kteří chtějí být zedníkem, o tomto povolání uvažují již od dětství a mluvili o něm již tenkrát s někým z rodiny. Tři z nich uvádějí ve výběru povolání konkrétní vzor. Dva hovoří o otci, jeden o starším kamarádovi. Dívka, která chtěla být jako malé dítě zpěvačkou, mluvila o svém budoucím povolání s matkou, babičkou a učitelkami. Dnes by

chtěla být pečovatelkou jako sestra jejího nevlastního otce. Další dívka a chlapec, kteří se domnívají, že by po odchodu ze ZŠp studovali i kdyby nebyli v ústavní péči, pobývali v raném dětství v DD, kde s nimi o povolání hovořili zaměstnanci DD nebo základní školy.

Většina dotazovaných uvedla, že v době krátce před vyplňováním přihlášek ke studiu se o výběru učebního oboru s rodiči baví. Několik rodičů se o výběr budoucího povolání svého dítěte zajímá aktivně, některé zajímá pouze informace, zda jejich dítě půjde studovat. Dva z dotazovaných uvádějí, že se rodiče o výběr jejich povolání nezajímají. A uvádí: „S tátou jsem dlouho nemluvila, protože byl v tý base a máma se o mě jakoby nezajímá vůbec“.

Participantů uvádějí různé důvody, proč si vybrali obor, který vyplní do přihlášky ke studiu. Někteří uvedli více důvodů. Pět dotazovaných si obor vybralo proto, neboť se domnívají, že je bude bavit. Jedná se o zedníka a tesařské a truhlářské práce. Tři vybírali podle vzoru někoho z blízkých. Dalším uváděným důvodem je vzdálenost výchovného ústavu, který obor vyučuje, od jejich domova. Mezi další argumenty patří: užitečnost oboru, délka studia, volba podle kamaráda, uplatnění v praxi (otčím má stavební firmu). Jedna dívka si konkrétní obor vybrala proto, že se vyučuje poblíž DDŠ, ve kterém by chtěla zůstat. Někteří dotazovaní si s výběrem profesní orientace nevěděli rady a zvolili z nabízených vzdělávacích programů podle nich nejzajímavější.

Z provedených interview jednoznačně vyplývá, že se dotazovaní, kteří s rodiči nebo jinými blízkými osobami v raném dětství hovořili o svém budoucím povolání a přemýšleli o něm, domnívají, že by studovali po ukončení povinné školní docházky i v případě, kdyby neprošli ústavní péčí. Naopak participantů, kteří v dětství nepřemýšleli o svém budoucím povolání a s rodiči o něm nemluvili, by studovat nešli. Je zřejmé, že rodina dítěte a další blízcí lidé mají vliv na jeho přístup ke studiu.

Další otázka rozhovoru směřovala ke zjištění, zda dotazovaní plánují svou budoucnost a jaké mají konkrétní cíle po ukončení ústavní výchovy. Téměř všichni shodně uvedli, že se chtějí vyučit, najít si zaměstnání, sehnat bydlení, potkat partnera a v budoucnu mít i děti. Pouze jeden chlapec uvedl, že děti nechce a dvě dívky o tom zatím nepřemýšlely. Č sdělil, že chce kromě uvedeného ještě řídicák a bydlet v cizině, poblíž své matky, která je vdaná v jedné ze zemí EU. L by chtěla hrát fotbal, který je jejím koníčkem. D uvedl, že se možná vyučí, bude se snažit najít práci, ale hlavně si bude chtít nejdříve užít života, až později si bude

hledat bydlení a přítelkyni, s kterou chce mít jen jedno dítě. Také J chce získat řidičák a S si přeje hrát fotbal. S uvádí: „A žít jako normální člověk“.

Na otázku, co je pro participanty v životě důležité a hodnotné nejčastěji udávali rodinu, práci, vzdělání a zdraví. Všichni dotazovaní uvedli, že je pro ně důležitá rodina. Devět dotazovaných uvedlo práci a polovina vzdělání. Hodnotu zdraví zmínili čtyři dotazovaní. Okrajově byly zmíněny hodnoty: peníze, fotbal, svoboda, slušnost, láska, bydlení, hezký život, oblíbenost, ale také neskončit na ulici a nezačít fetovat. L sdělila, že by nechtěla ztratit lidi z DDS a aby její děti neprožily to, co ona. Další dívka uvedla, že chce být slušná. Doslova uvádí: „Některý cigáni nechoděj do práce a tady to. Že chci bejt slušnej cigán“.

Cílem otázek zaměřených na zájmové činnosti bylo zjistit, jakým koníčkům se dotazovaní věnují v DDS, jakým doma, jakým činnostem se věnovali před umístěním do ústavu a zda se jejich zájmy změnily. Z rozhovorů vyplývá, že se dotazovaní v DDS věnují mnoha různým sportům, nejvíce fotbalu. Mezi další zájmy patří zpěv, hudba, tanec, kreslení, výroba keramiky, vyšívání, čtení, studium cizího jazyka. Pokud jsou doma, věnují se sportům, chodí s kamarády ven a na diskotéky. Jeden chlapec sdělil, že mezi jeho koníčky doma patří opravy aut a motorek, další uvedl tanec a zpěv. V minulosti někteří dotazovaní zneužívali návykové látky, navštěvovali herny, pobývali v problémové partě. Jeden hoch přiznal krádeže. Několik dotazovaných uvedlo, že se k závadovému chování nechtějí vrátit a že jim pobyt ve výchovném zařízení hodně pomohl.

Na otázku dotazující se na vzor, či ideál polovina participantů odpověděla, že žádný vzor nemá. Č uvádí: „Proč bych se měl řídit podle někoho? To je prostě - tak jak si to udělám, tak to budu mít. Nemůžu se řídit podle někoho“. Tři dotazovaní odpověděli, že je jejich ideálem někdo z rodiny. M sdělil, že je jeho vzorem bratranec, který hraje fotbal. N považuje za svůj vzor staršího bratra, který je hodný, chytrý a má maturitu. D vzorem je jeho matka. Dva dotazovaní uvedli fotbalisty Messiho a Ronalda, L ještě učitele ze školy. J neuvědl konkrétní osobu, ale bílé spoluobčany. Uvádí: „Mám vzor. Chci se prostě vyrovnat, prostě trošku bílejm. Nechci, aby to - říkali prostě, že cigán. Chci se vyučit, udělat si řidičák“.

8. Závěry výzkumu

Vyhodnocení hypotéz

Na základě provedeného dotazníkového šetření a zjištěných výsledků mohu konstatovat, že tři hypotézy, jež byly formulovány na počátku výzkumu, se potvrdily a dvě byly vyvráceny.

H₁: Více než jedna třetina rodičů respondentů dosáhla pouze základního vzdělání.

Jak již bylo uvedeno v kapitole 7.1, ke zjištění nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů byla vytvořena položka uzavřená polytomické výběrová, rozdělená na část pro otce a pro matku. Respondenti vybírali z nabízených kategorií: *základní vzdělání, vyučený/á (výuční list), střední škola (maturita), vysoká škola a nevím*. Při vyhodnocování bylo nutné k uvedeným kategoriím přidat kategorii *jiné*, kam byly zařazeny odpovědi: *zemřel/a, neznámý a nevyplněný údaj*. Do šetření bylo zahrnuto 234 rodičů.

Respondenti nejčastěji odpovídali, že nevědí, jakého nejvyššího vzdělání jejich rodiče dosáhli. Jednalo se o 78 odpovědí, což představuje 33,3%. Další nejčastější odpovědí bylo v 71 případech vyučen/á (30,3%). Základním vzdělání rodičů uvedli 43 respondenti (18,4%), 24 maturitní a 5 vysokoškolské, 13 odpovědí spadalo do kategorie *jiné*. Vyhodnocování hypotézy velice ovlivnil vysoký počet odpovědí *nevím*. Nelze určit, zda více než jedna třetina rodičů respondentů dosáhla pouze základního vzdělání. H₁ byla na základě zpracovaných nasbíraných dat vyvrácena.

H₂: Více než 70% respondentů kouří a to alespoň občas.

Otázka zaměřená na kouření nabízí kategorie odpovědí: *ano, ne, občas*. Na položku odpověděli všichni respondenti.

Z celkového počtu 117 odpovědí bylo zjištěno, že pouze 9 respondentů nekouří. Občas kouří 16 respondentů a 92 udává, že kouří. Šetření prokázalo, že 92,3% zkoumaného vzorku kouří alespoň občas. H₂ byla potvrzena.

H₃: Více než polovina respondentů má již osobní zkušenost s užíváním drog.

Položka zaměřená na zneužívání drog se dotazuje, zda respondent již někdy užil drogu a nabízí možnosti odpovědí: *ano jednou, ano několikrát, ano mnohokrát a ne nikdy*. Otázku zodpověděli všichni.

Pouze 26 dotazovaných uvedlo, že drogu nikdy neužilo, 25 respondentů uvedlo, že drogu užilo jednou, 30 několikrát a 36 dokonce mnohokrát. Z výsledků je patrné, že 77,8% respondentů má již osobní zkušenost s užíváním drog. H₃ byla potvrzena.

H₄: V hodnotové orientaci se z nabízené baterie hodnot na posledních pěti místech žebříčku objeví hodnoty – životní prostředí, náboženství, být užitečný druhým.

Z nabízené baterie 14 hodnot se hodnota životní prostředí umístila na 10. místě žebříčku hodnot, náboženství na posledním 14. místě a hodnota být užitečný druhým na 12. místě. Čtvrtá hypotéza byla potvrzena.

H₅: Z životních cílů a plánů do budoucna se z nabízené baterie cílů v druhé polovině žebříčku objeví cíle – cestování, rozvinutí schopností a nezávislost na druhých.

Respondentům byla předložena baterie 11 životních cílů. Cestování se umístilo na 10. místě žebříčku cílů, rozvinutí schopností na 4. místě, tedy v první polovině žebříčku a nezávislost na druhých v polovině. Pátá hypotéza byla vyvrácena.

Odpovědi na problémové otázky

Po důkladné analýze dvanácti provedených rozhovorů je možné odpovědět na předem stanovené problémové otázky.

- Podle jakých kritérií vybírají děti následné studium po ukončení povinné školní docházky?
Jak vybírají svou budoucí profesi?
- Mají ve výběru povolání nějaké vzory?
- Pomáhají dětem rodiče s výběrem následného studia? Zajímá je tato problematika?
- Jaké hodnoty děti preferují? Jaké jsou jejich cíle po ukončení ústavní výchovy?
- Jaké jsou zájmy dětí z výchovných ústavů?

Dospívající, kteří končili povinnou školní docházku na ZŠp uvedli různé důvody výběru konkrétního učebního oboru. Někteří projevovali o vybraný obor opravdový zájem s přesvědčením, že je zajímavý a práce je bude bavit. Další vybírali podle vzoru někoho z blízkých, nebo volili podle kamaráda, který chce obor také navštěvovat. Dále z provedených rozhovorů a dlouholetých zkušeností výchovné poradkyně vím, že ve výběru studia hraje důležitou roli vzdálenost výchovného ústavu, který obor vyučuje, od trvalého bydliště. Mezi další kritéria patří délka oboru a jeho uplatnění.

Z přímých i nepřímých odpovědí je zřejmé, že ve výběru povolání má většina dotazovaných nějaký vzor. Nejčastěji jsou vzorem konkrétní blízké osoby. Dva informanti romského původu uvádějí, že by se chtěli vyrovnat bílým, vyučit se, pracovat, chovat se slušně.

Rodiče se o studium svých dětí příliš nezajímají. Pouze polovina informantů uvádí, že je někdo z rodiny v dětství vedl k tomu, aby uvažovali o svém budoucím povolání. S výběrem učebního oboru pomohlo svým dětem umístěným ve výchovném zařízení pouze několik rodičů. Většina se pouze informovala, zda jejich dítě půjde ještě do školy. Někteří se o studium svého dítěte nezajímají vůbec.

Z rozhovorů je patrné, že nejvíce uváděnými preferovanými hodnotami jsou hodnoty rodina, práce a vzdělání. Téměř všichni shodně uvedli, že se po ukončení ústavní výchovy a návratu k rodině chtějí doučit, najít si zaměstnání, sehnat bydlení, poznat partnera a založit vlastní rodinu.

Dospívající se v DDS věnují mnoha různým sportům a dalším smysluplným zájmům jako zpěvu, hudbě, tanci, kreslení, výrobě keramiky, vyšívání, čtení apod. Doma také sportují. Mnoho času věnují svým kamarádům, s kterými chodí ven, na diskotéky apod.

Porovnání výsledků kvantitativního a kvalitativního výzkumu

Z nabídky hodnot uvedených v dotazníku se na prvních pěti místech umístily hodnoty zdraví, svoboda, rodina, láska a vzdělání. Z nabídky životních cílů se na prvních pěti místech objevily cíle fungující rodina, úspěch v zaměstnání, finanční zajištění, rozvinutí schopností a pomoc druhým.

V rozhovorech byli informanti vyzváni, aby sami uvedli, co je pro ně v životě hodnotné a jaké plány mají po odchodu z výchovného zařízení. Nebyly jim nabídnuty žádné možnosti odpovědi. Informanti zařadili mezi své nejpreferovanější hodnoty rodinu, práci, vzdělání a zdraví. Jejich cílem je vyučit se, najít si zaměstnání, sehnat bydlení a založit vlastní rodinu. Informanti v rozhovorech neuvodili hodnotu svoboda, neboť otázka zaměřená na cíle, již předpokládala nabytou svobodu, protože se dotazovala na cíle po ukončení ústavní výchovy.

Žebříček hodnot a cílů z dotazníkového šetření se téměř shoduje s preferovanými hodnotami a cíli uváděnými účastníky rozhovoru, ale s jednou výjimkou. V rozhovorech pouze čtyři informanti uvedli hodnotu zdraví, kdežto v dotazníku se zdraví umístilo na prvním místě. Pokud byla dotazovaným tato hodnota nabídnuta v baterii hodnot, označili ji jako velice významnou, v rozhovorech ji osm dotazovaných vůbec nezmínili. Děti a dospívající z výchovných zařízení si uvědomují, že zdraví je důležité, ale často se jejich jednání neshoduje s tímto vědomím. Ve velké míře kouří, pijí alkohol, zneužívají drogy. Škodlivost návykových látek si mnozí zřejmě nepřipouštějí. Řada svěřenců do VÚ a DDŠ přichází z rodin dysfunkčních, s nevhodnými výchovnými přístupy a vzorci chování. Rodiče výchovu dětí zanedbávají, často se také objevují nedostatky v bydlení a ve zdravotní péči. Otec a matka fungují jako modely, které děti napodobují nebo se s nimi identifikují. Pokud dítě pochází z problémové rodiny, kde rodiče nepečují o své zdraví a o zdraví svých dětí, může se pak chovat podobným způsobem. Vyrůstají-li děti v citově chladném prostředí, mohou být alkohol a drogy náhradními prostředky, jež slouží k navození žádoucího emočního stavu.

Z dotazníkového šetření i z interview je zřejmé, že svěřenci výchovných zařízení, kteří byli zapojeni do šetření, již mají utvořen žebříček hodnot, plánují svou budoucnost a mají představu o svém pozdějším životě. Vědomě tedy mají hodnoty nastavené, často se jimi však neřídí, hodnoty nenaplnují. Dospívající hledají svou vlastní identitu, volí hodnoty a normy. Zpravidla bývá určitý rozdíl mezi morálním uvažováním a skutečným chováním. Principy, které považují za důležité, vždy nerespektují.⁸⁶ Aby se hodnotu rozhodli naplnit, musí mít pro ně smysl.

Z kvantitativního i kvalitativního šetření je patrné, že ze zájmových činností děti staví do popředí sporty různého druhu. V ústavech se věnují dalším smysluplným zájmům jako hudbě,

⁸⁶ podrobněji viz kapitola 2.9 této práce

zpěvu, tanci, kreslení, výrobě keramiky, ručním pracím a podobně. Pokud jsou děti doma, věnují se kromě sportu kamarádům, partě a rodině. Šetřením bylo rovněž zjištěno, že děti rády poslouchají hudbu a málo čtou.

Dotazník a interview shodně zjišťují, že polovina dotazovaných nemá žádný vzor nebo ideál. Druhou polovinu lze rozdělit na dvě zhruba stejně početné skupiny, z nichž první uvádí, že vidí vzor v některém z členů své rodiny, druhá skupina považuje za svůj vzor nějakou známou osobnost. Nejčastěji se vyskytují jména fotbalistů Ronalda a Messiho.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá hodnotovou orientací a životními plány dětí a dospívajících, kterým byla pro poruchy chování a problémy v rodině nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Jde o svěřence dětských domovů se školou a výchovných ústavů.

Práce je členěna na dvě části. Teoretická část uvádí do problematiky, věnuje se základním pojmům, které s tématem diplomové práce úzce souvisí. Empirická část se zabývá vlastním výzkumem ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Úvodní kapitola je zaměřena na hodnoty a hodnotovou orientaci. Věnuje se pojmům, které s hodnotami souvisí, morálce, potřebám, zájmům, přesvědčením, postojům apod. Druhá kapitola se zabývá vývojem jedince od prenatálního období do dosažení dospělosti. Pozornost je zaměřena na fáze školního věku, pubescence a adolescence. Tato kapitola se soustřeďuje na socializační činitele, rodinu, přejímané postoje, hodnoty a normy. Jsou zde zmíněny i odchylky od běžného psychického vývoje. Třetí kapitola se zabývá rodinou a výchovou, vymezuje základní pojmy, jako je domov, rodina, výchova a vzdělávání. Uvádí některá členění rodin a výchovných stylů, zaměřuje se na výchovu a vzdělávání ve škole. Zabývá se problematikou rodinné výchovy a náhradní rodinné i nerodinné péče, zmiňuje i syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Poruchami chování, příčinami jejich vzniku, motivací nežádoucího chování, členěním a popisem několika vybraných poruch se zabývá čtvrtá kapitola. Též zmiňuje i souvislost mezi poruchou pozornosti s hyperaktivitou a poruchami chování. Poslední kapitola teoretické části práce popisuje jednotlivé typy zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, charakterizuje typické klienty těchto ústavů a zmiňuje náročnost výchovy a převýchovy ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Výzkum využívá několika metod. Jedná se o kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu. Byla použita metoda dotazníková, obsahové analýzy, interview. Komparací s podobným dotazníkovým šetřením byly zjišťovány odlišnosti v hodnotové orientaci a životních cílech adolescentů vybraných výchovných zařízení a studentů vybraných SŠ olomouckého a zlínského regionu. Ve výzkumu byl využit design případové studie. Kazuistika se zabývala reprezentativním případem klienta dětského domova se školou.

Dotazník se skládal z osmnácti položek a baterií čtrnácti hodnot a jedenácti životních cílů. Byl předložen anonymně 117 svěřencům šesti DDŠ a VÚ. Položky uzavřené, a to nejčastěji polytomické výběrové, zjišťovaly informace o respondentech a jejich rodinách. Část otázek byla zaměřena na sociální patologii, některé na volnočasové aktivity a jedna položka se dotazovala na vzory, ideály. Baterie hodnot a životních cílů obsahovaly položky výběrové škálové. K dotazníku byla vypracována příloha, kterou vyplňovala sociální pracovnice respondenta. Příloha kromě jiného zjišťovala důvody umístění respondenta do výchovného zařízení. Pro vyplnění příloh sociální pracovnice ústavů využily metodu obsahové analýzy, zejména analýzy osobní dokumentace. Před šetřením byly zformulovány výzkumné hypotézy. Na základě zjištěných výsledků bylo konstatováno, že tři hypotézy se potvrdily a dvě byly vyvráceny.

Nestrukturované rozhovory byly vedeny s dvanácti adolescenty DDŠ. Jedna dívka v té době navštěvovala druhý ročník učebního oboru, ostatní informanti byli žáky posledního ročníku ZŠp. Interview se z velké části zaměřilo na volbu studijního oboru a profesní orientace po ukončení povinné školní docházky. Dotazovalo se i na hodnoty, plány do budoucna, zájmy a vzory. Úkolem interview bylo najít odpověď na předem stanovené problémové otázky, které byly všechny zodpovězeny.

Cílů si výzkum stanovil několik. Na závěr je možné konstatovat, že všechny cíle byly splněny.

Pomocí metod dotazování bylo zjištěno, že svěřenci výchovných zařízení, kteří byli zapojeni do šetření, již mají utvořen žebříček hodnot, plánují svou budoucnost a mají představu o svém pozdějším životě. Byla zjištěna jejich hodnotová orientace. Mezi preferované hodnoty řadili zdraví, svobodu, rodinu, lásku a vzdělání. Z nabídky životních cílů volili fungující rodinu, úspěch v zaměstnání, finanční zajištění, rozvinutí schopností a pomoc druhým.

Komparací hodnotové orientace a životních cílů respondentů z výchovných zařízení s hodnotami a plány respondentů, jež ve výchovném zařízení umístění nejsou, bylo zjištěno, že nejsou mezi oběma skupinami v obsazení předních příček žebříčku hodnot výrazné rozdíly, až na hodnotu přátelství, které si respondenti z běžné populace cení daleko více. Podobně vypadají výsledky z porovnávání životních cílů, kdy opět respondenti bez poruchového chování mají cíl spoustu přátel postaven v žebříčku výše.

Z kvantitativního i kvalitativního šetření je zřejmé, že dotazovaní staví ze zájmových činností do popředí sporty různého druhu a to v ústavní péči i doma. Polovina dotazovaných nemá žádný vzor nebo ideál, ostatní spatřují svůj vzor v některém z členů své rodiny, nebo v určité známé osobnosti.

V interview dospívající uváděli několik důvodů výběru konkrétního učebního oboru. Někteří projevovali o vybraný obor opravdový zájem, jiní vybírali podle vzoru některého z blízkých. Výběr profesní orientace bývá často podmíněn vzdáleností výchovného zařízení, které obor vyučuje od trvalého bydliště. Mezi další kritéria patří délka oboru a jeho uplatnění.

Mnozí svěřenci výchovných zařízení vyrůstali v insuficientním rodinném prostředí. V jejich chování se projevuje výchovná zanedbanost, bývají u nich často diagnostikovány poruchy chování. Ve velké míře kouří, pijí alkohol, zneužívají drogy. Úlohou učitelů a vychovatelů je korigovat jejich nežádoucí jednání a formovat hodnotové postoje a společenské morální zásady. Je žádoucí, aby výchovní pracovníci vůči dětem uplatňovali trpělivý, vstřícný přístup a laskavé vedení ve smysluplně nastavených pravidlech. Z výsledků diplomové práce je patrné, že svěřenci výchovných zařízení, kteří byli zahrnuti do výzkumu, mají hodnoty vědomě nastavené. Lze předpokládat, že výsledky vypovídají o stavu celé populace svěřenců výchovných zařízení. Úkolem pedagogických pracovníků je vést své svěřence k tomu, aby se rozhodli hodnoty naplnit.

Empirické šetření ve výchovných zařízeních mi přineslo cenné poznatky, zkušenosti a obohatilo mě po stránce odborné i osobní.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BAJANOVÁ, Jana. *Vliv rodiny na umístění dítěte do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy na příkladu Výchovného ústavu pro děti a mládež v Jiřkově*. Liberec, 2003. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci. Fakulta pedagogická.
- DUNOVSKÝ, Jiří aj. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- FRANKL, Viktor Emanuel. *Člověk hledá smysl. Úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1994. ISBN 80-901601-4-X.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HORÁK, Josef. *Kapitoly z teorie výchovy. Problematika hodnot a hodnotové orientace*. 1. díl. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1996. ISBN 80-7083-196-0.
- HORÁK, Josef. *Kapitoly z teorie výchovy. Problematika hodnot a hodnotové orientace*. 2. díl. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1997. ISBN 80-7083-224-X.
- HORÁK, Josef. *Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1997. ISBN 80-7083-257-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav. *Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-555-8.

- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KRAUS, Blahoslav aj. *Člověk – prostředí – výchova*. K otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk · hodnoty · výchova*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0183-6.
- KUCHARSKÁ, Anna aj. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.
- KUSÝ, Miloš, NĚMEC Jiří. *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy: metodická příručka*. Praha: Eteria, 1998.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.
- MUSILOVÁ, Marcela. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Vyd. 2. Olomouc: Vydavatelství UP, 2003. ISBN 80-244-0749-3.
- PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- SOCHŮREK, Jan. *Vybrané kapitoly ze sociální patologie*. I díl. Úvod do sociální patologie, sociálně patologické skupiny. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. ISBN 80-7083-494-3.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SOCHŮREK, Jan. *Vybrané kapitoly ze sociální patologie*. II díl. Sociálně patologické jevy. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. ISBN 80-7083-495-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára aj. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Variabilita a patologie lidské psychiky. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-421-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALÍŠOVÁ, Alena aj. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

PREISSOVÁ, Andrea, ČADOVÁ, Libuše. Hodnotová orientace a životní postoje současných adolescentů. *Časopis pro pedagogiku v souvislostech* [online]. 2006, 1 [cit. 28.10.2013]. ISSN 1213-3809. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2006/1/1/article.html>.

SEZNAM PŘÍLOH

- | | |
|-----------------|---|
| Příloha číslo 1 | dotazník určený dětem z dětských domovů se školou a výchovných ústavů |
| Příloha číslo 2 | příloha k dotazníku určenému dětem z DDS a VÚ |
| Příloha číslo 3 | průvodní dopis |
| Příloha číslo 4 | otázky k interview |
| Příloha číslo 5 | přepisy interview |
| Příloha číslo 6 | případová studie – Patrik, 16 let |

Příloha č. 1

Dotazník určený dětem z dětských domovů se školou a výchovných ústavů

DOTAZNÍK

určený dětem z dětských domovů se školou a výchovných ústavů

Chtěla bych vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, které vám zabere jen krátký čas. Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jaká je hodnotová orientace a také plány do budoucna u dětí a mládeže z dětských domovů se školou a z výchovných ústavů.

Do dotazníku nemusíte uvádět své jméno. Získané údaje budou využity pouze pro mou diplomovou práci, v žádném případě nebudou zneužity proti tomu, kdo je vyplnil.

Odpovídejte, prosím, naprosto otevřeně, upřímně a pravdivě. Dotazník je sice anonymní, ale pro jeho vyhodnocení potřebuji znát o vaší osobě alespoň základní údaje.

Odpovědi na následující otázky buď zakroužkuj, nebo dopiš.

- 1) Jakého jsi pohlaví?
a) muž
b) žena

- 2) Kolik je ti v tomto roce let?.....

- 3) Označ školu, kterou právě navštěvuješ:
a) základní škola praktická
b) základní škola
c) praktická škola
d) učební obor
e) maturitní obor
f) jiná možnost:

- 4) Jak dlouho jsi ve výchovných ústavech?:

- 5) Jakého nejvyššího vzdělání dosáhli tví rodiče? (vyber jednu možnost u každého rodiče a zakroužkuj)
otec: a) má jen základní vzdělání
b) je vyučený (má výuční list)
c) střední škola (maturita)
d) vysoká škola
e) nevím
matka: a) má jen základní vzdělání
b) je vyučená (má výuční list)
c) střední škola (maturita)
d) vysoká škola
e) nevím

- 6) Jsou tví rodiče zaměstnaní (pracují)?
otec: a) ano
b) ne
c) nevím
matka: a) ano
b) ne
c) nevím

- 7) Jaké máš vztahy se svými rodiči? (pozorně vyber jen jednu z možností)
a) výborné b) dobré c) ani dobré ani špatné d) spíše špatné e) velmi špatné

- 8) Kdo z rodiny má na tebe největší vliv? (vyber jednu z možností)

- a) otec b) matka c) děda d) babička e) bratr f) sestra
g) jiný příbuzný (dopiš kdo)..... h) nikdo na mě nemá vliv

9) Napiš jaké 3 vlastnosti, by měl mít tvůj budoucí partner (manžel, manželka, druh, družka):
(seřad' je podle důležitosti – od nejdůležitější vlastnosti)

- a)
b).....
c).....

10) Co považuješ v manželství (partnerství) za nejdůležitější? (vyber jednu odpověď)

- a) lásku b) sex c) toleranci a pochopení d) peníze e) děti

11) Mají tví kamarádi, známí, příbuzní následující problémy? (zakroužkuj všechny problémy, které mají)

- a) pijí často alkohol
b) zneužívají drogy
c) páchají trestnou činnost
d) hrají často na počítačových automatech
e) pobývají v problémové partě
f) jiné problémy (napiš jaké).....
g) nemají žádné problémy

12) Kouříš?

- a) ano b) ne c) občas

13) Piješ alkohol?

- a) ano b) ne c) občas

14) Užil jsi už někdy návykovou látku (drogy)? (vyber jen jednu z odpovědí)

- a) ano jednou
b) ano několikrát
c) ano mnohokrát
b) ne nikdy

15) Dokážeš odmítnout drogu, kterou ti dá někdo zdarma?

- a) ano b) ne c) nevím

Nyní je potřeba, aby ses zamyslel, co je pro tebe v životě důležité.

Označ, jak hodně důležité jsou pro tebe následující **hodnoty**. Jde o tebe, ne o to, jak jsou důležité pro někoho jiného.

U každé hodnoty se chvílku zastav, zapřemýšlej a oboduj ji podle vlastní důležitosti.

Zakroužkuj počet bodů podle toho, jaký má tato hodnota pro tebe význam. Číslo 5 znamená nejvyšší významnost, číslo 1 nejnižší.

5 – velice významné (hodně důležité)

4 – významné (důležité)

3 – středně významné (středně důležité)

2 – málo významné (málo důležité)

1 – nevýznamné (nedůležité), nebo jen velmi málo významné (velmi málo důležité)

• přátelství (kamarádství)	5	4	3	2	1
• zdraví	5	4	3	2	1
• životní prostředí	5	4	3	2	1
• úspěšnost ve škole	5	4	3	2	1
• láska, partnerství	5	4	3	2	1
• volnočasové aktivity (zájmy, koníčky)	5	4	3	2	1
• peníze, majetek	5	4	3	2	1
• být užitečný druhým	5	4	3	2	1
• rodina	5	4	3	2	1
• náboženství, Bůh	5	4	3	2	1
• vzdělání	5	4	3	2	1
• dobře vypadat	5	4	3	2	1
• mír	5	4	3	2	1
• svoboda	5	4	3	2	1

Napiš, pokud je pro tebe ještě něco důležité (co zde není uvedeno):

.....
.....
.....

Ještě několik otázek, které se týkají tvých **životních cílů, plánů do budoucna**. Jde o to, čeho bys chtěl v životě dosáhnout. Kroužkuj stejným způsobem jako u předešlých otázek (5 bodů je nejdůležitější, 1 bod - nejmíň důležité).

• úspěch v zaměstnání	5	4	3	2	1
• nezávislost na druhých (být samostatný)	5	4	3	2	1
• finanční zajištění (mít dostatek peněz)	5	4	3	2	1
• pomoc druhým	5	4	3	2	1
• mít děti	5	4	3	2	1
• cestování	5	4	3	2	1
• fungující rodina	5	4	3	2	1
• rozvinutí schopností	5	4	3	2	1
• dělat jen to, co mě baví	5	4	3	2	1
• spousta přátel	5	4	3	2	1
• získat to, co chci, bez ohledu na druhé	5	4	3	2	1

Případné další životní plány, cíle:

.....

Poslední otázky se týkají tvých zájmů, koníčků ve volném čase.

16) Napiš, jaké máš zájmy v ústavu a jakým koníčkům se věnuješ doma. (prosím čitelně)

a) v ústavu:

b) doma:

17) Posloucháš hudbu?	a) ano	b) ne	c) občas
Sleduješ televizi?	a) ano	b) ne	c) občas
Sleduješ video?	a) ano	b) ne	c) občas
Čteš knihy?	a) ano	b) ne	c) občas
Čteš denní tisk (noviny)?	a) ano	b) ne	c) občas
Sportuješ?	a) ano	b) ne	c) občas
Navštěvuješ restaurace?	a) ano	b) ne	c) občas
Navštěvuješ kino?	a) ano	b) ne	c) občas

Navštěvuješ divadlo?	a) ano	b) ne	c) občas
Navštěvuješ bary, vinárny?	a) ano	b) ne	c) občas
Navštěvuješ počítačové herny?	a) ano	b) ne	c) občas
Patříš do nějaké problémové party?	a) ano	b) ne	c) dříve ano

18) Máš ve svém životě nějaký vzor, ideál? Pokud ano, uveď kdo to je.

a) ne nemám

b) ano mám - je to:

Za vaši ochotu a čas, který jste vyplňování dotazníku věnovali, vám moc děkuji - Jana Bajanová, sociální pracovníce z dětského domova se školou.

Příloha č. 2

Příloha k dotazníku určenému dětem z DDŠ a VÚ

Příloha k dotazníku určenému dětem z DDŠ a VÚ

Prosím sociální pracovnice ústavu o vyplnění. Děkuji za ochotu.
Odpovědi prosím křížkujte, případně stručně dopište.

Pohlaví dítěte:

muž

žena

Nástup do ústavní péče (měsíc/rok):

Stav rodiny dítěte (z které dítě přichází) v době umístění :

vlastní úplná rodina (oba rodiče vlastní)

vlastní neúplná rodina (1 rodič vlastní)

doplněná rodina (1 rodič vlastní, 1 rodič nevlastní - manžel, druh)

jiná možnost (prosím doplňte):

Dítě je v ústavní péči na základě:

předběžného opatření

nařízené ústavní výchovy

uložené ochranné výchovy

případně jiná možnost (prosím doplňte):

Důvody umístění dítěte do výchovného zařízení:

domácí krádeže

patologické hráčství

páchaní provinění - trestné činy i činy jinak trestné (u mladších 15 let)

záškoláctví

nedostatečná péče

zneužívání návykových látek

- nerespektování autorit
- agresivita
- toulky
- sebepoškozování
- promiskuita
- vulgarita
- útěky
- lhaní
- pohlavní zneužívání
- týrání
- osiření
- CAN
- závadová parta
- jiné důvody (doplňte prosím):

Příloha č. 3

Průvodní dopis

V..... dne

Vážení kolegové,

po předchozí telefonické domluvě se na vás obracím s prosbou o spolupráci ohledně mého výzkumu ve výchovných ústavech.

Pracuji v DDŠ, ZŠ a ŠJ Xxxxxx, již patnáctý rok vykonávám funkci sociální pracovnice. Studuji kombinovaně obor Pedagogika a v letošním roce zpracovávám diplomovou práci na téma: Hodnotová orientace a životní plány dětí a mládeže s poruchami chování. Dovolte, abych vás stručně seznámila s mým záměrem.

V diplomové práci chci použít tři výzkumné metody: rozhovor, dotazník a případovou studii. Rozhovory s dětmi, které letos končí povinnou školní docházkou, provedu v našem zařízení. Budou především zaměřeny na volbu budoucího povolání, tedy na volbu následného studia. Případová studie se bude týkat také klienta našeho ústavu.

Dotazník pro děti a mládež z několika DDŠ a VÚ zaměřený především na hodnotovou orientaci, životní cíle a volnočasové aktivity je určen chlapcům i dívkám ze ZŠ, ZŠ praktických, PrŠ a OU, případně maturitních oborů. Aby vyhodnocování dotazníků mělo nějaký smysl, potřebuji získat co nejvíce respondentů. Proto se nyní obracím i na vaše zařízení s prosbou o spolupráci. Přála bych si, aby výsledky mé práce měly smysl. Zjištěná data by měla být využita v procesu edukace a resocializace ve výchovných ústavech.

Posílám dotazníky, na jejichž počtu jsme se předem domluvili. Ke každému dotazníku patří ještě příloha, kterou nevyplňují děti, ale pracovníci (většinou sociální pracovnice) z výchovných zařízení. V této příloze jsou důležitá data o dítěti, hlavně důvod jejich umístění do ústavní péče. Jedná se o všechny důvody, proč dítě přišlo do vašeho ústavu. To znamená: pokud nejste jeho prvním zařízením, tak i důvody umístění do předchozích zařízení. Pro názornost uvedu příklad: dítě přijde do DD pro problémy v rodině, poté je přemístěno pro své problémy v chování do DDŠ a poté po ukončení povinné školní docházky odchází do výchovného ústavu. V takovém případě uveďte všechny důvody umístění: např. špatná péče v rodině, zanedbávání, záškoláctví (problémy před umístěním do DD), krádeže, agresivita, útoky z DD (důvody umístění do DDŠ). Přílohu k dotazníku jsem zpracovala podle programu Evix, který řada z nás v ústavu používá, proto se domnívám, že vyplnění této přílohy vám zabere jen velmi krátký čas.

Protože je dotazník anonymní (děti jej nepodepisují, ale mohou – zavazují se, že nikde neuvedu žádná jména), je potřeba si poznamenat, který dotazník kterému dítěti dáváte k vyplnění, abyste jej poté mohli spárovat s přílohou, ve které není také uvedeno jméno dítěte.

Prosím, abyste si dotazník nejprve sami pročetli a před tím, než jej dětem dáte k vyplnění, jim podali krátké vysvětlení. Zdůrazněte, že jde o jejich názory, hodnoty, zájmy a zkušenosti. Je potřeba, aby odpovídaly upřímně a samy za sebe. Jde mi především o jejich pravdivé a upřímné odpovědi. V části, kde jsou škálové otázky (číslo 5 nejvyšší významnost, číslo 1 nejnižší významnost), je potřeba dětem vysvětlit, aby odlišily významnost jednotlivých hodnot. Z předvýzkumu mám zkušenost, že mají děti tendenci označovat většinu hodnot číslem 5 - zdá se jim všechno významné. Je dobré, aby si všechny hodnoty nejprve přečetly a pak se rozhodly, které jsou pro ně nejvýznamnější. Dotazník je vytvořen tak, že většina otázek je na zakroužkování vybrané položky, takže jeho vyplnění nezabere mnoho času. Proto, prosím, vyzvěte děti, aby nespěchaly a dobře odpovědi promyslely. Vyplnění dotazníku nepotrvá dlouho.

Předem vám velice děkuji za vaši ochotu se mému výzkumu věnovat. Na oplátku nabízím svou spolupráci na vašem jakémkoli budoucím projektu. Pokud budete mít zájem, mohu vám po obhájení práce zaslat výsledky výzkumu. Pokud vám není cokoliv jasné, obraťte se na mě prosím telefonicky.

S pozdravem

Bc. Jana Bajanová

adresa: xxxxxxxxxxxx

tel: xxxxxxxxxxxxxxxx

tel. do DDŠ: xxxxxxxx

Příloha č. 4

Otázky k interview

INTERVIEW – otázky

1. S kým (u koho) jsi bydlel před tím, než jsi byl umístěn do dětského domova se školou?
2. Když jsi byl malý (první stupeň pov. šk. docházky), přemýšlel jsi někdy o tom, čím bys chtěl v životě být? Jaké povolání by se ti líbilo?
3. Bavil ses s někým někdy o tvém budoucím povolání? (Mluvili jste o tom s rodiči? Nebo s někým jiným z rodiny? Mluvil jsi o tom s kamarády? Řešili jste to někdy ve škole s paní učitelkou?)
4. Čím jsou tví rodiče? Jsou něčím vyučeni? Nebo mají střední školu, nějaký kurz? Pracují? Co dělají? Jaká je jejich práce?
5. V tomto školním roce vycházíš, je potřeba, aby ses rozhodl, co bude dál. Jestli půjdeš ještě studovat, jaké povolání si vybereš. Zamysli se. Myslíš si, že kdybys nebyl v ústavu, byl bys doma ve své rodině, šel bys do školy, nebo bys už dál nestudoval?
6. Jaká škola by to byla a proč?
7. Je v tomto smyslu (ve výběru povolání) někdo konkrétní tvým vzorem?
8. Co říkají rodiče o tvém dalším vzdělávání po ukončení povinné školní docházky? Mluvíte o tom? Zajímá je to?
9. Jaký obor sis vybral s ohledem na to, jaká je nabídka učebních oborů ve výchovných ústavech?
10. Podle čeho ses rozhodoval? Proč sis vybral právě tento obor?
11. Máš nějaké plány do budoucna? Jak si představuješ svůj život po tom, až odejdeš z výchovného ústavu? (A co vzdálená budoucnost?)
12. Co je pro tebe v životě nejdůležitější? Zkus vyjmenovat několik (třeba 5) hodnot podle toho, jak jsou pro tebe důležité, od nejdůležitější hodnoty.
13. Máš nějaké zájmy? Co je tvým zájmem v ústavu? Co děláš, když jsi doma? Máš doma nějaké koníčky?

14. Jaké zájmy jsi měl před umístěním do ústavu?

15. Změnily se tvé zájmy nějak? Až přijdeš domů, vrátíš se ke svým původním zájmům?

16. Máš ve svém životě nějaký velký vzor, ideál?

Příloha č. 5

Přepisy interview – dvě ukázky

Interview – A – 28. 1.2013 – 17 hodin

snaží se, zpočátku stydlivá, je milá - rozhovor probíhá v klidu v kanceláři soc. pracovnice

dotaz: Chtěla bych se tě zeptat, jestli souhlasíš s tím, že budu náš rozhovor nahrávat.

A: Jo, souhlasím.

otázka 1.: Chtěla bych se tě zeptat s kým, nebo u koho jsi bydlela před tím, než jsi byla umístěna do našeho dětského domova se školou?

A: Byla jsem v dětském domově v (jmenovala konkrétní dětský domov) od osmi let, a než jsem se dostala do dětského domova, tak jsem byla u táty a u mámy.

otázka 2.: Když jsi byla úplně malá, myslím tím na prvním stupni pov. šk. docházky, přemýšlela jsi někdy o tom, čím bys chtěla v životě být? Jaké by se ti líbilo povolání?

A: Chtěla jsem být po mámě kuchařka, jako vyučená. - Pak se to furt měnilo. Furt, jakože jsem chtěla být pokaždý něčím jiným.

dotaz: Vzpomínáš si třeba čím ještě?

A: Nevím, třeba masérkou, fotografkou a tak.

otázka 3.: Bavila ses někdy s někým o tvém budoucím povolání? Mluvili jste o tom někdy s rodiči, nebo s někým jiným z rodiny? Mluvila jsi o tom s kamarády? Řešili jste to někdy ve škole s paní učitelkou, nebo v dětském domově?

A: Hmm. S tetou v děcáku, jako s tetama, i ve škole s učitelkama. A i s tátou třeba takhle, protože on chtěl, aby sem jela na to Slovensko a on chce tam zařídit tu školu. (mávně rukou)
To vůbec neřeším.

dotaz: A to teď, když jsi už velká jo?

A: No.

dotaz: Když jsi byla maličká tak ne?

A: Nee.

otázka 4.: Víš, čím jsou tví rodiče? Myslím, jestli jsou něčím vyučeni, nebo mají střední školu, nebo třeba nějaký kurz?

A: No já vím, že máma má bejt vyučená kuchařkou, ale nevím to jistě. A táta to nevím, ale vím, že taky byl něčím vyučenej, jako, že je vyučenej, ale nevím čím, myslím, že je zedník.

dotaz: **A procují teď, nebo co dělají?**

A: To já vůbec nevím, co dělá máma. Ani táta.

dotaz: Ne?

A: (kýve hlavou, že ne)

otázka 5.: **V tomto školním roce vycházíš, je potřeba, aby ses rozhodla, co bude dál. Jestli půjdeš ještě studovat, jaké povolání si vybereš. Ted' se prosím zkus zamyslet. Myslíš si, že kdybys nebyla vůbec nikdy v ústavu, byla bys doma ve své rodině, šla bys ted' dál do školy, nebo bys už nestudovala?**

A: To bych studovala.

dotaz: Myslíš, že jo?

A: Hm.

otázka 6.: **Dobře a jaká škola by to byla?**

A: No, tak to nevím.

otázka 7.: **A myslíš, že by ve vybírání školy byl někdo tvým vzorem? Myslím, jestli by se podle někoho rozhodovala.**

A: Ne.

otázka 8.: **Co říkají rodiče o tvém dalším vzdělávání ted' po ukončení povinné školní docházky? Mluvíte o tom? Zajímá je to?**

A: Nezájímá (smích). Jako spíš jako takhle – s tátou jsem dlouho nemluvila, protože byl v tý base a máma se o mě jakoby nezajímá vůbec.

otázka 9.: **Aha. No ted' jsi tedy ve výchovném ústavu a měla by sis vybrat nějaký učební obor. Jaký obor sis vybral s ohledem na to, jaká je nabídka učebních oborů ve výchovných ústavech? Jak si to dál představuješ? Kam bys chtěla jít?**

A: Já bych chtěla zůstat tady, jsem tu zvyklá, nechci jinam, chci takhle, ale mně se nelíbí ten obor pečovatelský práce. A jinak asi ty Černovice ty čalounický práce, nebo ta cukrářka.

otázka 10.: **Jo. A podle čeho sis vybrala ty obory?**

A: No ty čalounický práce kvůli tomu, že je to dobrá práce – no jako, že se dá i sehnat práce, že to není jako že obvyklý. No a ta cukrářka, že – já nevím. – Že je to takový, že by mě třeba nebavilo kuchařský práce - furt vařit a pečení je něco jiného.

dotaz: A radil ti někdo v tom výběru toho oboru?

A: Ne.

dotaz: Ty jsi posledně mluvila o tom, že bys chtěla jít na tu školu s kamarádkou. To je pro tebe taky důležitý?

A: Jo.

dotaz: A říkala jsi taky, že ta vzdálenost toho nového ústavu, že je to odsud daleko, že se ti nelíbí. To ještě platí?

A: No to se mi moc nelíbí. (smích)

dotaz: Kvůli tomu jsi původně vybírala i jiné obory?

A: Hm.

otázka 11.: **Máš nějaké plány do budoucna? Jak si představuješ svůj život po tom, až odejdeš z výchovného ústavu? Co si představuješ, že bude dál?**

A: Nevím, asi půjdu do domu na půl cesty, budu snažit se najít práci, nebo se ještě půjdu učit, ještě nevím na co (smích). No – co tak.

otázka 12.: Hm. **A teď prosím tě, když se zamyslíš, co je pro tebe v životě nejdůležitější? Zkus vyjmenovat třeba 5 nějakých hodnot, důležitých věcí, co podle tebe je pro tebe nejdůležitější. Zkus začít od toho nejdůležitějšího.**

A: Jako třeba i rodina?

odpověď, dotaz: No. Všechno co si vzpomeneš, že je pro tebe hodně důležitý. Co je úplně nejdůležitější?

A: Ségra! (odpoví okamžitě, pak váhá) Jako až budu?

upřesnění dotazu: Co je pro tebe důležité teď i do budoucna?

A: Ségra, to učení, - nevím. Já nevím dál.

dotaz: Nevíš co je pro tebe ještě v životě ještě důležitý?

A: Práce – nevím. Nechci být jako ostatní. Jako, že cigáni (smích). Víte jak to myslím?

odpověď: Nevím, řekni to.

A: (smích) Tó. Nevím, že některý cigáni nechoděj do práce a tady to. Že chci bejt slušnej cigán. Takhle.

odpověď, dotaz: Aha, chceš se slušně chovat, to je taky důležitý. Ještě něco?

A: Ne.

otázka 13.: **Ještě by mě zajímalo, jestli máš nějaké zájmy, koníčky? Co je tvým zájmem v ústavu a také v dětském domově jaké jsi měla zájmy?**

A: Teď učení, zpívání a tancování.

dotaz: Učení myslíš do školy? To tě baví?

A: Ne (smích).

dotaz: Tak proč říkáš učení?

A: Ale jako tak – dělám to.

dotaz: Mě zajímá, co tě baví? Co je tvůj zájem?

A: Zpívání, tancování a kreslení.

otázka 14.: **A když si byla doma, to jsi byla malá, to si nevzpomínáš?**

A: Ne. Jako jo, vzpomínám, ale nedělala jsem nic.

dotaz: A v děcáku?

A: Jsem tancovala.

otázka 15.: **Změnily se tvé zájmy nějak od doby, co jsi byla doma do dneška, co jsi v ústavu?**

A: Doma jsem nedělala nic, teď dlouho tancuju a zpívám.

otázka 16.: Mám pro tebe poslední otázku. Chci se zeptat. **Máš ve svém životě nějaký velký vzor, ideál? Myslím, jestli je pro tebe někdo vzorem?**

A: Kdokoliv?

odpověď, dotaz: Kdokoliv. Máš nějaký vzor? Nemusíš mít. Ptám se, jestli máš.

A: Nemám.

Interview – M – 24. 1.2013 – 18 hodin

snaží se, soustředí se na rozhovor, nestydí se - rozhovor probíhá v klidu v kanceláři soc. pracovnice

dotaz: Chtěla bych se tě zeptat, jestli můžu náš rozhovor nahrávat.

M: Jo.

otázka 1.: Tak se tě zeptám na první otázku. **S kým, nebo u koho jsi bydlel před tím, než jsi byl umístěn do dětského domova se školou? Myslím tím umístění do ústavu.**

M: S rodičema.

dotaz: Tví rodiče nejsou rozvedení? Jsou manželé? Žijí spolu?

M: No, ale chtějí se rozvést.

otázka 2.: **Když jsi byl malý, třeba když jsi chodil do první, druhý, třetí třídy, když jsi byl úplně malý, přemýšlel jsi někdy o tom, čím bys chtěl v životě být? Jaké povolání by se ti líbilo?**

M: Ne.

otázka 3.: **Bavil ses někdy s někým o tvém budoucím povolání? Mluvili jste o tom s rodiči? Nebo s někým jiným z rodiny? Mluvil jsi o tom s kamarády? Řešili jste to někdy ve škole s paní učitelkou?**

M: Jo, s rodičema.

dotaz: No a kolik ti bylo, když jste to řešili?

M: To ještě jsem byl v Liberci.

dotaz: Myslíš v Liberci v diagnost'áku?

M: Jo.

dotaz: Takže už jsi byl velikej?

M: Jo.

dotaz: Když jsi byl malej, ve škole, tak ne?

M: Ne.

dotaz: A s paní učitelkou ve škole třeba?

M: Jo, ale to už si nepamatuju.

dotaz: A s kamarády jste o tom někdy mluvili?

M: Ne asi. - Nee.

otázka 4.: **Víš, čím jsou tví rodiče? Zajímá mě, jestli jsou něčím vyučeni? Nebo mají střední školu, nějaký kurz?**

M: Jo, táta je vyučenej zedník a máma je kuchařka.

dotaz: Oba dva mají výuční list jo?

M: Nevím, jestli maj výuční, táta asi v base se vyučil, nevím.

dotaz: Táta v base? To znamená, má nějaké osvědčení?

M: No.

dotaz: To znamená nějaký rekvalifikační kurz?

M: No nebo nevím, jestli v base. Bych vám kecal, ale on mi říkal jako, že v base. Ale von chodil i do školy.

dotaz: Tam chodili do školy?

M: Ne. No jako když byl doma. Když byl normálně, no ale nevím, jestli se šel učit.

dotaz: Takže nevíš určitě, jestli má výuční list.

M: No.

dotaz: Ale říkal ti, že vyučenej je, jo?

M: No, že je vyučenej zedníkem.

dotaz: A maminka teda?

M: Ona se vyučila v base kuchařkou.

dotaz: Maminka v base jo?

M: Kuchařkou.

dotaz: aha. A pracujou teď?

M: Ne.

dotaz: Ani jeden?

M: Ne. - Na podpoře.

dotaz: A pracovali někdy?

M: Táta.

dotaz: Dřív?

M: Ne, ne, ani máma. –

odpověď: Hm.

otázka 5.: **V tomto školním roce vycházíš, je potřeba, aby ses rozhodl, co budeš dělat dál. Jestli půjdeš ještě studovat, jaké povolání si vybereš. A teď se prosím tě zamysli. Myslíš si, že kdybys nebyl tady v ústavu, zůstal bys doma, nebyl bys vůbec odebranej z rodiny a byl bys teď doma a chodil bys tam do školy, do základní školy, šel by ses potom dál učit?**

M: Asi ne. -

dotaz: Ne?

M: Nee.

dotaz: Myslíš, že bys vyšel školu a byl bys nevyučenej jo?

M: Já jsem nevěděl, že mám jít do děcáku. Já bych to tak ale i uděl no, že bych se nešel vyučit. Já sem se nechtěl jít učit. Mě to ani nebavilo - v tý škole. Proto jsem tam ani nechodil.

dotaz: Na té základní?

M. No. Na zvláštní.

dotaz. Na zvláštní? Takže kdybys nešel do ústavu, tak by ses potom nešel dál učit?

M: Ne.

otázka 6.: Jaká škola by to byla a proč?

(vzhledem k odpovědi na 5. otázku nepoložena)

otázka 7.: Je v tomto smyslu (ve výběru povolání) někdo konkrétní tvým vzorem?

(vzhledem k odpovědi na 5. otázku nepoložena)

otázka 8.: A co říkají rodiče o tvém dalším vzdělávání po ukončení povinné školní docházky teď? Mluvíte o tom? Zajímá je to? Myslím, když přijedeš teď domů, tak jestli si povídáte třeba o škole?

M: Jo. Jako jo, ale já myslím, že jako že takhle přes telefon ne, ale jako takhle jako když jsem byl doma - povídáme si. Třeba s tátou tak jo. Táta se mě ptá.

dotaz: Táta se tě ptá, co budeš dělat?

M: No. Ale já mu furt říkám, už od tý doby jak jsem přišel z Liberce, že budu truhlář a tesař. A on se mě ptal proč. Protože když budu truhlář, jak staví nábytky, že si můžu to postavit sám.

dotaz: A to ti někdo poradil v Liberci jo?

M: Ne. To už je takhle i bratranec vyučenej. Von je, von není to – von není – von staví jenom střechy a takhle a já chci být i tesař nebo truhlář, já nevím co to je. Chci být obojí. Ale tam to jestli, však já nevím, jestli je to dobře. Jsem se chtěl zeptat, jestli to je jenom truhlář nebo to je dohromady.

odpověď: Dohromady – truhlář a tesař. Táhle to co ukazuješ v těch Buškovících (nabídka leží na stole).

M: Tak půjdu na to - truhlář a tesař.

dotaz: Takže prostě sis teď vybral podle toho, když ses tady podíval, jaká je nabídka učebních oborů pro vás. Tak sis vybral toho truhláře a tesaře jo?

M: Jo.

dotaz: Do Buškovic teda?

M: Jo.

dotaz: Jsi rozhodnutej – zatím?

M: Jo.

odpověď: Ještě máš možnost se rozmyslet.

M: No tak to je teď kon jasný.

otázka číslo 9. Jaký obor sis vybral s ohledem na to, jaká je nabídka učebních oborů ve výchovných ústavech?

(nepoložena, neboť byla právě zodpovězena)

otázka 10.: No a teď mi tedy řekni, podle čeho ses rozhodoval? Proč sis vybral právě tento obor?

M: Protože mě to baví dělat s to – jak se tomu říká – se dřevem a že to je i tříletej obor a to budu mít napsaný v papírech.

dotaz: Že budeš mít osvědčení nějaký, nebo výuční list jo?

M: No. No že takhle a kdybych to měl to i dvou tak bych to neměl ne? To jako výuční list?

odpověď: Ten dvouletý má taky výuční list. Ale to jsou ty lesnické práce.

M: To nechci.

dotaz: Ty chceš toho truhláře a tesaře?

M: Jo.

dotaz: A to jsi říkal, že podle toho bratrance jo?

M: Hm.

dotaz: Ten ti to poradil. A táta ti to taky radil tohle? Nebo jaký obory ti radil táta?

M: On mi spíš říkal, jako že to – jak se tomu říká – pekař, ten vaří, jak vaří? –

odpověď: Kuchař.

M: Jo. Kuchař.

dotaz: Maminka ti taky něco radila?

M: (kýve, že ne)

dotaz: Spíš táta? S tátou si o tom povídáš?

M: Hm.

dotaz: No a bratranec teda ti to radil jo?

M: Hm.

dotaz: A tvůj bratranec pracuje jo? Tohle dělá?

M: Nepracuje, on je nemocnej. On má něco – on je nějak ochrnutej na nohy.

dotaz: Hm, hm. Ale dělal to jo?

M: Hm. (kýve hlavou)

dotaz: Živil se tím a líbilo se mu to?

M: (kýve) Ale mě to baví dělat se dřevem.

dotaz: A ty jsi někdy dělal se dřevem?

M: Tady v dílně.

odpověď: Jo tady v dílně. Já myslela, že tomu bratrancovi, že jsi pomáhal.

M: Jako jó. Taky třeba skříň jako, aby jsem mu podržel a takhle. On mi i nějaký základy ukazoval, že jak se to dělá. Takhle.

odpověď, dotaz: Aha. A kolik mu je?

M: (přemýšlí) 35 možná, 36.

odpověď: Hm.

otázka 11.: Hele a jak si představuješ svůj další život? Jestli máš nějaký plány do budoucna? Potom až odejdeš z výchovného ústavu, tak jestli si teda plánuješ něco do budoucna a jak si to představuješ?

M: Si najdu práci – (přemýšlí) – až si najdu práci, tak si udělám byt, až budu mít byt, tak holku a třeba nějaký...(nesrozumitelný)...prostě i rodinu.

dotaz: Chceš mít děti? A chceš si najít teda nějakou holku?

M: (kýve, že ano) Hm.

dotaz: Takže první bude práce – si hledat?

M: Hm. To je jasný.

dotaz: Takže je pro tebe důležitý to vyučení?

M: No. Tak proto se jdu vyučit. Když jsem byl doma, tak jsem nad tímto vůbec nepřemýšlel. Ale tady prostě na tom přemýšlím. Že už vím, jak to chodí teď. Že bez toho vyuč-, bez toho papíru se nechytáte nikde. Možná na ty prospěšný práce, ale co to je, z toho si nic nevyděláte. A taky když budete mít tady to, vyuční list, tak aspoň vás vezmou, se kouknou.

otázka: A kdo ti to říkal tohle?

M: Tak to vím. To už -

otázka: Od koho?

M: Tak to už takhle. To když už jsem byl doma, tak už jsem to takhle pokoukal, že jak třeba jsem mluvil, třeba táta se ségrou. Tak třeba si, takhle si mluvili.

dotaz: Jo. Takže myslíš, že to je tím, že jsi prostě už starší jo? Nebo tím, že ses to dozvěděl tady v ústavu?

M: Ne spíš, že jsem už starší. Jako, že už mi to takhle, jako že mi to už dochází.

dotaz: Že už jsi rozumnější?

M: Hm.

dotaz: A tady v ústavu ti taky někdo takhle radil? Taky ti to říkají vychovatelé?

M: Hm. To jako jo.

dotaz: A ve škole taky asi ne?

M: No můj učitel mi i říká no, jako abych šel na toho truhláře.

odpověď: Pan učitel.

M: No, že mi to jde.

odpověď, dotaz: Jo, že jsi šikovnej, ty s ním máš ty dílny vid'?

M: Hm.

otázka 12.: Ted' by mě prosím tě zajímalo, co je pro tebe v životě, když se zamyslíš, co je pro tebe v životě úplně nejdůležitější? Zkus třeba vyjmenovat několik, třeba 5, hodnot. Nějakých důležitých hodnot podle toho, jak je to pro tebe důležitý, od toho nejdůležitějšího.

M: Abych měl zdravěj život.

dotaz: Zdraví jo?

M: Hm. Pak já nevím – třeba – jako, ne takhle. Dokud jsem takhle, tak já bych prostě: rodina, prostě moje rodina, potom zdraví, pak práce, rodina – jako moje, jako svojí a pak peníze a takhle.

odpověď: Peníze. Hm, dobrý, děkuju.

otázka 13., 14.: A ještě mi prosím tě řekni. Máš nějaké zájmy? A chtěla bych vědět zájmy – to znamená koníčky, jo? A chtěla bych vědět co je tvým zájmem tady v ústavu a co děláš, když jsi doma? Jestli doma máš nějaké koníčky? Nebo jaký koníčky jsi míval dřív a jaký máš ted'. Prostě porovnat koníčky doma a koníčky v ústavu.

M: Tak tady mě baví fotbal. To je asi všechno. Jako jezdit na kole a takhle, to mě tady to baví. A doma, ty jo, tam jsem nic nedělal.

dotaz: Doma si nic nedělal dřív?

M: Tam jsem spíš byl, lítal po venku, prostě byl jsem grázl.

dotaz: A ty jsi lítal sám po venku?

M: S klukama.

dotaz: S partou nějakou?

M: Hm.

dotaz: Jo. A když teď přijedeš domů třeba, tak děláš co? Taky s kamarádama, nebo –?

M: Chodím na diskotéky.

dotaz: Jo, takže tě bavěj diskotéky?

M: Hm.

otázka 15.: **No a to jsem se tě chtěla právě vlastně zeptat, jestli se změnilo nějak tvoje zájmy?**

M: Jo. Hodně.

dotaz: Takže dřív jsi spíš jako – ?

M: Lítal venku a tam - prostě jsem přišel úplně na něco jiného.

dotaz: Takže myslíš, že ti ústav pomohl v něčem?

M: Jako jo, hodně. Si nemyslím, jako že pomohl mi málo, ale hodně. Ne v něčem, ale prostě ve všem. Prostě mi ukazuje, jak má být ten život, že - teďka jsem i poznal, jako že to není lehký - život, že to je těžký.

odpověď: Hm.

otázka 16.: A ještě prosím tě poslední otázka. **Chtěla bych se tě zeptat, když se zamyslíš, je pro tebe v životě někdo nějaký vzor nebo ideál?** - Rozumíš tomu vzor nebo ideál jo? Jestli nějaký člověk je třeba pro tebe vzorem nebo ideálem? – Jestli se podle někoho snažíš chovat, nebo jestli někoho obdivuješ v životě? Může to být někdo třeba z příbuzných. Někdo má nějaký jiný vzor - třeba sportovní. Kdokoliv prostě, kdo tě první napadne. Jestli si bereš z někoho nějaký příklad, vzor?

M: Jo. Bratranec, protože ten hrál taky fotbal.

dotaz: Tvůj bratranec jo? A to je ten truhlář?

M: Ne.

dotaz: Jinej?

M: To je zase jinej.

dotaz: A ten hrál fotbal a z něho si bereš vzor jo?

M: Hm. Protože on mě taky učil hrát fotbal. Mě to tam začalo bavit, ale nehrál jsem to. Až tady jsem to začal hrát.

dotaz: A nějaký jinej vzor třeba? V něčem jiným třeba ne ve sportu, ale v něčem jiným?

M: Ne, spíš ne. Spíš jen ten fotbal.

odpověď: Hm. Tak já už se tě nepotřebuju na nic zeptat, tak jenom jestli nechceš ještě něco sám k tomu, o čem jsme si povídali. - Ne?

M: (Kýve hlavou, že ne).

odpověď: Tak ti moc děkuju za rozhovor.

Příloha č. 6

Případová studie – Patrik, 16 let

Patrik byl umístěn do dětského diagnostického ústavu v srpnu 2012 na základě rozhodnutí okresního soudu, který vydal usnesení o předběžném opatření z důvodu neomluvené absence chlapce ve škole, nerespektování autorit, páčání trestné činnosti v obci, v níž bydlel a z důvodu tíživé finanční situace rodiny. Jeho matka byla ve výchově naprosto nedůsledná. Patrik často přespával mimo domov, kouřil, realizoval se v partě. Užíval psychotropní látky. Pravidelně kouřil marihuanu, experimentoval s pervitinem. Mezi jeho kamarády patřili především starší chlapci. Nezřídka byli za své činy umístěni ve výkonu trestu odnětí svobody. Pod vlivem závadových kamarádů selhával, napodoboval asociální vzorce, jednal bez zábrán, byl schopen antisociálních činů. Nezletilý dvakrát stanul před soudem pro mladistvé, byl mu uložen dohled probačního pracovníka. I přes sledování rodiny v rámci soudního dohledu se dopouštěl trestné činnosti. Před soudem byl označen jako hrubý, drzý, vulgární. V říjnu 2012 byla nezletilému nařízena ústavní výchova. Matka uvedla, že výchovu syna nezvládá, sama se přiklonila k nařízení ústavní výchovy, později s tím však nesouhlasila. K péči matky o nezletilého a jeho sourozence měl výhrady jak dětský lékař, tak škola i obecní úřad. Matka s dětmi nedocházela ani na pravidelné lékařské prohlídky a povinná očkování. Absenci ve škole synovi často omlouvala. Omluvenky mu údajně psala proto, že odmítal do školy chodit a nějakým způsobem jej omluvit musela. Ředitel školy podal na matku trestní oznámení pro podezření ze spáchání trestného činu ohrožování mravní výchovy mládeže. Učitelé chlapce hodnotili jako problémového, avšak dobrosrdečného a manuálně zručného. Při práci byl spolehlivý, pečlivý a svědomitý. Chlapcův osobnostní vývoj poznamenalo nedůsledné a disharmonické rodinné prostředí.

Patrik se narodil v roce 1997. Jeho matce bylo tehdy sedmnáct let a v té době žila u svých rodičů. O rok později proběhlo u soudu jednání o určení otcovství, otec však Patrikovi určen nebyl. V jeho rodném listě není uveden. Dle výpovědi matky žije Patrikův otec v Anglii, proto jej jako otce neoznačila. Patrik je nejstarší z pěti sourozenců, má jednoho bratra a tři sestry. Stejněho otce mají pouze dvě nejmladší děti. Jeho bratr je mentálně postižený. Patrik je zdravý, neužívá léky, má pouze vadné držení těla a je alergický na bodnutí sršní. Do první třídy základní školy nastoupil 1. 9. 2004. Do základní školy praktické byl přeřazen o tři roky později.

Rodina, v době nařízení Patrikovy ústavní výchovy, žila v malé obci v nájemném bytě o velikosti 2+1. Domácnost byla často ve značném nepořádku, jednalo se o velice nízkou hygienickou úroveň. Matka delší dobu sháněla nové bydlení, to se jí však nedařilo. Nevyužila nabídky bydlet s dětmi v azylovém domě. Později se rodina přestěhovala do menšího města

a bydlí v bytě, který o něco lépe vyhovuje jejím potřebám. Jedná se o rodinu sociálně slabou, pobírající dávky hmotné nouze. Matka donedávna žila ve společné domácnosti s otcem svých nejmladších dcer, společné soužití však ukončili. V současné době má velmi mladého přítele, s kterým je těhotná. Její předchozí partner byl nezaměstnaný, měl několik dalších dětí, ke kterým neplnil vyživovací povinnost. Jeho péče o rodinu byla nedostatečná. Patrik, jako nejstarší syn, suploval funkci otce. Je zvyklý být matce partnerem v péči o mladší sourozence, zajistit peníze brigádou či krádeží, postarat se o zajištění podmínek k bydlení, například opatřit dřevo pro domácnost, starat se o domácí zvířata.

Ve stejném domě bydleli prarodiče chlapce, k nim vyjadřuje nejpozitivnější citové vazby, obzvláště k dědovi. Má také rád svou tetu, která se o něho údajně zajímá. Vztah k matce je ambivalentní. Nechce ji respektovat, má ji však rád a ví, že to s ním nemá jednoduché. Ze sourozenců má nejraději nejmladší sestru. Dvě starší sestry vnímá rozporuplně. Stejně tak postiženého bratra. Sourozencům se příliš nevěnuje, vyhledává kontakt s vrstevníky mimo domov. Nevlastního otce, který od matky odešel, vnímá negativně. Nelíbí se mu, že pije alkohol, je hrubý, nespravedlivý, nezabezpečí rodinu. Vyjadřuje se o něm jako o „chcípákovi“. Biologického otce nezná.

V diagnostickém ústavu si Patrik v době letních prázdnin užíval volnějšího režimu a malého počtu dětí. Náročnější pak bylo zvyknout si na školní režim, do školy před tím dlouho nedocházel. Vyvyšoval se na slabší jedince, věděl jak ublížit bezbranným. Jinak byl v kolektivu bez výrazných agresivních projevů. Dokázal se družít s ostatními, poutat jejich pozornost. Psycholog v říjnu 2012 konstatoval, že je Patrik netrpělivý, jedná impulsivně, intuitivně. Dokáže být zahořklý, urazit se, když je mu něco vytýkáno. Bývá napjatý, v tenzi, má agresivní potenciál. Jeho výkony jsou slabé, písmo nedostatečně čitelné, funkčně využitelné. Kresba lidské postavy je velice nevyspělá, primitivní. Jím nakreslené postavy plní dospělé záležitosti (práce, žádný náznak zájmů). Také kresba stromu je nevyspělá. Chlapec žije hlavně v přítomnosti, ukotvení v rodině není příliš jisté, směřování do budoucnosti není jeho prioritou. Výkon v testu rozumových schopností odpovídal koncem roku 2012 horní hranici pásma lehké mentální retardace. Mírně vyšší jsou jeho neverbální schopnosti. Chlapec nebyl systematicky rozvíjen, je patrná jeho výrazná zanedbanost. Velké zanedbání je ve školních vědomostech, má slabou slovní zásobu. Nedaří se mu úkoly zaměřené na analyticko-syntetické dovednosti. Průměrné znalosti má v počtech. V testu rodinných vztahů vnímal sám sebe sebekriticky a ambivalentně. Měl pocit, že se chová nejlépe z rodiny, že je s ním legrace a že jej má matka nejraději. Na druhou stranu připouštěl, že doma nepomáhá, nechává se

obsluhovat, všem poroučí. Také vnímal, že je netrpělivý, vznětlivý, náladový a málo se zdržuje doma.

Patrik byl nucen předčasně dospět a stát se oporou matky v péči o rodinu. Tím byl povýšen do role dospělé osoby, s kterou se neslučuje docházet do základní školy. Dokáže si zajistit postavení ve skupině. Má poměrně nízkou frustrační toleranci a nemá dostatečně osvojeny a zvnitřněny morální a sociální normy. Psycholog doporučil, aby se chlapec vyučil v ústavní péči. Prognózu vidí jako otevřenou, kdy bude velmi záležet na tom, jestli se podaří, aby šel cestou práce a snaživosti, nebo zda si bude k penězům pomáhat snazší cestou např. krádežemi.

Etoped nachází u chlapce cílené antisociální nastavení. Shledává jej jako rizikového v desociálních situacích souvisejících s partou. Patrikovi chybí vnitřní zábrany. Z hlediska vývoje neproběhla autonomizace morálního vývoje, morální vědomí je nedostatečné. Vinu nepřiznává, neprožívá výčitky svědomí. Je zaměřen na sebe, problematicky se vcítuje do druhých. V hodnotové orientaci dominuje rodina a kamarádi. Zábavu a volnost upřednostňuje před povinnostmi a odpovědností. Objevuje se netrpělivost a orientace na slast. Je schopen střednědobého účelového jednání. Jeho chování je ovlivňováno vnitřním napětím. Při kritice jedná zkratkovitě.

Pracovníci diagnostického ústavu konstatovali, že matka se o chlapce, v době jeho pobytu v tomto zařízení, pravidelně zajímala. Telefonovala mu, jezdila za ním na návštěvy, brala si ho na vycházky. Z víkendového pobytu u matky se Patrik vrátil včas a v pořádku.

Chlapec byl přemístěn z dětského diagnostického ústavu do dětského domova se školou na počátku října 2012. Součástí zmíněného domova je základní škola a školní jídelna. Kapacita ústavu je 48 dětí, jedná se o zařízení koedukované. Adaptace na nové prostředí probíhala celkem bez obtíží. Nějakou dobu se však Patrik musel sžívat s režimem ústavu, nedovedl pochopit, že si nemůže dělat vše po svém tak, jak byl zvyklý z domova. Na počátku pobytu měl tendenci diskutovat s dospělými o svých povinnostech. Novému prostředí a jeho pravidlům se postupně přizpůsobil. V individuálním kontaktu s dospělou osobou byl sice nejistý, ale milý, vstřícný, přístupný domluvě, měl zájem o vztahy s ostatními lidmi. Postupně se naučil lépe přijímat kritiku. Snažil se o dobré hodnocení, neboť se domníval, že ústav brzy opustí. Do skupiny chlapců se zařadil bez větších problémů. Vrstevníci jej uznávali, pokládali ho za zkušeného, proškoleného životem. Má dovednosti, které ostatní obdivují. Je zbláhý v zabezpečování chodu domácnosti. Dokáže opravit zeď, sehnat dřevo na topení, zná ceny

potravin a energií. Jeho školní znalosti a dovednosti jsou však mizivé. V deváté třídě základní školy praktické, ve svých šestnácti letech, nedovedl dobře číst, psát a počítat. Má problémy s vyjadřováním, chybí mu dostatečná slovní zásoba. Často nechápe některé souvislosti. Patrik se dokázal k ostatním chlapcům ve výchovné skupině chovat přátelsky a ochotně jim pomáhat. Vůči dětem nebyl fyzicky agresivní, obzvláště v přítomnosti dospělého byla jeho sebekontrola dobrá. Agresivitu projevoval převážně verbálním způsobem. Na fotbalovém tréninku dával ostatním najevo svou zdatnost a převahu, vůči slabším dětem se choval nadřazeně. Skrytě se snažil ostatními manipulovat. Při pracovní činnosti bylo možné se na něho spolehnout. Při práci bývá důsledný a pečlivý. Pracuje rád, je ochotný pracovat i bez vidiny výhody. Práce, která se mu daří, pozitivně ovlivňuje jeho sebehodnocení. Upřednostňuje fyzicky náročnou mužskou práci. Domácí práce mu nevadí, ale nevyhledává je. O práci v kuchyni nestojí, považuje ji za čistě ženskou záležitost.

Chlapec nemá vyhraněné zájmy, upřednostňuje pasivní zábavu jako je poslech hudby, sledování televize, chatování na facebooku. Společným činnostem se nevyhýbá. Jelikož je fyzicky zdatný, daří se mu ve sportu. V DDS navštěvoval kroužek kopané. Základní hygienické návyky měl zažitě, ve svých osobních věcech udržoval pořádek, dbal o svůj zevnějšek. Se svou rodinou udržoval kontakt, pravidelně jezdil domů na víkendové a prázdninové pobyty. Zpět do ústavu se vracel pokaždé včas a v pořádku. Výsledky testů na drogy po příjezdu z domova bývaly vždy negativní.

Rozhovor a dotazníkové šetření na téma hodnotová orientace, zájmy a volba budoucího povolání jsem s chlapcem realizovala v posledním ročníku jeho povinné školní docházky.

V dotazníku, jenž se týkal především hodnotové orientace a zájmů, Patrik uvedl, že má se svou matkou dobré vztahy. Největší vliv z rodiny na něho má prý babička. Jeho budoucí partnerka by měla být pracovitá, hodná a hezká. V manželství považuje za nejdůležitější lásku. Přiznává, že mezi jeho kamarády, známými a příbuznými jsou tací, co pijí často alkohol, zneužívají návykové látky, páchají trestnou činností, hrají hry na počítačových automatech, pobývají v problémové partě. On sám kouří, občas pije alkohol, návykovou látku požil mnohokrát. Domnívá se, že dokáže odmítnout drogy, které mu někdo zdarma nabídne. V testu hodnotové orientace označil jako velice významné hodnoty zdraví, lásku, peníze, rodinu, svobodu a hodnotu dobře vypadat. Jako významnou hodnotu uvedl životní prostředí, úspěšnost ve škole, být užitečný druhým a vzdělání. Za středně významné považuje přátelství, zájmy a náboženství. Hodnotu mír označil jako málo významnou. Co se týče hodnot

v souvislosti s životními cíli a plány do budoucna, za velice významné považuje hodnoty úspěch v zaměstnání, pomoc druhým a možnost dělat jen to, co jej baví. Nezávislost na druhých, finanční zajištění, fungující rodina a spousta přátel jsou pro něho hodnotami významnými. Za středně významné považuje cestování, rozvinutí schopností a získání toho, co chce, bez ohledu na druhé. Do kategorie malého významu zařadil hodnotu mít děti. Mezi jeho zájmy patří fotbal, kterému se věnuje zejména v ústavu. Pokud je doma, volný čas tráví v partě, ve které také někdy hrají kopanou. V dotazníku dále uvedl, že často poslouchá hudbu, sportuje, navštěvuje restaurace, bary a vinárny. Přiznává, že patří do problémové party. Občas sleduje televizi, video, čte denní tisk, navštěvuje kino a počítačové herny. Nečte knihy, nenavštěvuje divadlo. Uvedl, že ve svém životě nemá žádný vzor nebo ideál.

V rozhovoru, který byl zaměřen především na volbu povolání, Patrik sdělil, že jako malé dítě nevěděl, co znamená vyučit se. Již od dětství však chtěl být zedníkem nebo farmářem. Jeho matka není vyučená, povinnou školní docházku prý ukončila v šesté třídě. Nepracuje, je na rodičovské dovolené. O biologickém otci nic neví, nezná ho. Po ukončení povinné školní docházky chce navštěvovat obor zednické práce. Věří si, že by se vyučil, i kdyby nebyl v ústavní péči. V minulosti již zedničil se svým nevlastním tátou, baví ho to. Ve výběru povolání není nikdo jeho vzorem, vybral si jej sám. Máma je prý ráda, že se chce jít učit. Co se týče plánů do budoucna, rád by se, po ukončení povinné školní docházky, vrátil zpět ke své rodině. Se svou sociální pracovnící (z místa bydliště) je domluven, že odejde z VÚ, do kterého bude po ukončení povinné školní docházky přemístěn, domů na podmínku. Je přesvědčen, že dokáže bez problémů docházet do učiliště, je to prý něco jiného než povinná školní docházka. Je tam i praxe, ta ho bude bavit. Neví však, zda již matka poslala přihlášku do učiliště, ale asi ano. Výchovný ústav mu prý nejvíce pomohl v tom, že přestal užívat návykové látky. Po vyučení by chtěl pracovat. Zatím by bydlel u matky, svou rodinu by zakládal až později. V rozhovoru, ve shodě s dotazníkem, začlenil mezi své preferované hodnoty rodinu, zdraví, svobodu, lásku a práci. V ústavu patří mezi jeho zájmy fotbal, doma také fotbal a spravování aut a motorek. Než byl umístěn do ústavu, patřila mezi jeho zájmy hlavně práce. Na otázku, zda má v životě nějaký vzor nebo ideál, jestli se podle někoho třeba řídí, doslova a ve shodě s dotazníkem uvedl: „ Ne, já se řídím sám za sebe.“

Patrik ve školním roce 2012/2013 ukončil povinnou docházku na ZŠp. Přihlášku ke studiu si podal do oboru zednické práce. Koncem srpna byl přemístěn do VÚ a SŠ, která tento obor vyučuje. Do ústavu však fakticky nenastoupil, neboť matka, ve spolupráci se sociální pracovnící, vyřídila chlapci přechodné ubytování mimo ústav a svěření chlapce do péče

zákonného zástupce. Patrik je svěřencem zmíněného ústavu, je však podmíněně svěřen do péče matky. Navštěvuje zednické práce ve SŠ v místě svého trvalého bydliště a je pravidelně kontrolován a sledován sociální pracovníci. Ve škole se mu zatím daří, všechny zameškané hodiny má řádně omluveny, se sociální pracovníci spolupracuje dobře, na smluvené schůzky se dostavuje. Veškeré vzniklé problémy jsou řešeny přímo s Patrikem, neboť s jeho matkou byla vždy obtížná spolupráce.

Pracovníci dětského domova se školou ani sociální pracovnice z místa chlapcova bydliště nepodpořili původní návrh matky na soudní zrušení ústavní výchovy, ale doporučili přechodné ubytování mimo VÚ. V případě zrušení ústavní výchovy, by se chlapec definitivně vrátil do nepodnětného a sociokulturně znevýhodněného prostředí. Hrozilo by, že nedůsledná a nevyučená matka nepodpoří chlapcovu přípravu na povolání. Patrik ještě v nedávné době hrubě zanedbával povinnou školní docházku. Navíc psycholog konstatoval, že budoucnost není Patrikovou prioritou, jeho frustrační tolerance je nízká a nemá dostatečně zvnitřněny morální a sociální normy. Po trvalém návratu domů by se chlapec pravděpodobně vrátil ke svým naučeným nežádoucím vzorcům chování. Zřejmě by opět hledat oporu v problémové partě. Pokud by se nevyučil, byl by znevýhodněn v uplatnění na trhu práce. Chlapec se účelově dokázal přizpůsobit režimu a řádu ústavu, začal chápat pravidla prosociálního jednání. Fungoval v přehledném, jasném a smysluplném prostředí a v systému s nastavenými mantinely. Nežádoucí projevy v chování se u něho omezily vlivem režimových prvků a terapeutického, citlivého a důsledného přístupu speciálních pedagogů. Patrik vyžaduje laskavé vedení se zájmem o jeho osobu, upřednostňuje a vyhledává individuální přístup. Vzhledem k tomu, že byl ve výchovném zařízení poměrně krátkou dobu, nejsou vzorce pozitivního chování prozatím dostatečně upevněny a zvnitřněny. Ústavní výchova plnila svůj účel.

V ústavní péči se Patrik choval přijatelným způsobem, přestal užívat návykové látky, z pobytů v rodině se do výchovného zařízení vracel vždy včas a v pořádku. Velice stál o návrat do rodinného prostředí a docházku do SŠ v místě bydliště. Proto dostal šanci, aby se po ukončení povinné školní docházky pokusil o bezproblémové zařazení do společnosti. Pokud ve školní docházce či chování chlapce nastanou nějaké problémy, bude se muset vrátit zpět do výchovného zařízení, v němž získá šanci připravit se na budoucí povolání a vyučit se v oboru, který si sám vybral. Prognóza jeho dalšího vývoje zůstává otevřená.