

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Zdravotně sociální fakulta

HODNOTOVÁ ORIENTACE DĚTÍ Z DĚTSKÉHO DOMOVA

Bakalářská práce

Jméno autora: Lenka Plocková

Jméno vedoucího práce: Ing. Renata Švestková, Ph.D.

6. 5 2011

Abstract

The topic of this bachelor thesis is value orientation of children from the children's care home.

The theoretical part explain basic concepts, such as value, value orientation, family and its function, behavior disorders, institutional and protective in-patient treatment.

The practical part focuses on defining objectives of the thesis, used methodology and characteristics of target data sets. The first objective of the work was to map the value orientation of children from Býchory children's care home with school. The second objective was to find out opinions of workers of Býchory children's care home with school on development of life values of children in the home. Data were acquired by means of qualitative research, method of questioning, as well as the technique of data collection through a semi – structured group interview. Two target data sets were chosen for the research. The first target data set consisted of children from Býchory children's care home with school, upon whom institutional, or protective youth and young offenders rehabilitation was imposed by the court due to grave behavior disorders, which could not be resolved by normal pedagogical procedures within the family environment of these children.

The research was carried out in the framework of individual family groups of Býchory children's care home with school in November and December 2010 and 26 children from this facility participated in this research. The second target data set were the workers of Býchory children's care home with school. 3 schoolmistresses from this facility participated in research. The research results showed that children from Býchory children's care home with school knew the concept of life value and understood it. Their major life values include family, followed by health, education, freedom and love. According to children, these values were influenced by their parents, but often also by their friends, or schoolmasters and schoolmistresses of Býchory children's care home with school. This is closely associated with the children's assumption that their value

orientation changed after their arrival to children's care home with school. There was only a minimum amount of children, who considered important other life values than their family, health, education, freedom and love. It further followed from the research that children have an idea about values of their parents. They think that the biggest value for the parents are their children.

This work can serve as an inspiration for deeper understanding of values of children with disorders from children's care home with school, as well as problems of their development.

Prohlášení:

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 6.5 2011

.....

Lenka Plocková

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucí práce, paní Ing. Renatě Švestkové, Ph.D., za její trpělivost a vstřícnost při vedení mé práce, za cenné připomínky, podněty a čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat panu Mgr. Aleši Burešovi, řediteli Dětského domova se školou Býchory, za souhlas s realizací výzkumu v tomto zařízení. Poděkování patří také všem dětem a pracovníkům z Dětského domova se školou Býchory, kteří se výzkumu účastnili. V neposlední řadě děkuji své rodině, která mě podporovala během celého studia.

Obsah

Úvod	8
1. Současný stav	9
1.1 Hodnotová orientace	9
1.1.1 Hodnota jako obecný pojem	9
1.1.2 Klasifikace hodnot	10
1.1.3 Funkce hodnot	11
1.1.4 Hodnoty a společnost	12
1.1.5 Vznik a vývoj hodnotové orientace člověka	13
1.1.6 Význam hodnotové orientace pro jednotlivce	17
1.2 Rodina a její funkce	18
1.2.1 Definice rodiny	18
1.2.2 Základní funkce rodiny	19
1.2.3 Dysfunkční rodina	21
1.2.4 Sanace rodiny	26
1.3 Poruchy chování	28
1.3.1 Diagnostika poruch chování	28
1.3.2 Sociální klasifikace poruch chování	31
1.3.3 Nejčastější poruchy chování	32
1.3.4 Příčiny vzniku poruch chování	34
1.3.5 Vznik poruch chování	36
1.3.6 Kognitivně behaviorální techniky v léčbě poruch chování	38

1.4 Náhradní výchovná péče	39
1.4.1 Typy náhradní výchovné péče	39
1.4.2 Funkce výchovných zařízení	40
1.4.3 Systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	42
1.4.4 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	43
2. Cíl práce a výzkumné otázky	48
2.1 Cíl práce	48
2.2 Výzkumné otázky	48
3. Metodika	49
3.1 Použitá metoda	49
3.2 Charakteristika cílového souboru	50
4. Výsledky	51
4.1 Dětský domov se školou Býchory	51
4.2 Vyhodnocení skupinového interview s dětmi z DDŠ Býchory	51
4.3 Vyhodnocení rozhovorů s pracovníky DDŠ Býchory	62
5. Diskuze	67
6. Závěr	75
7. Seznam použitých zdrojů	77
8. Klíčová slova	81
9. Přílohy	82

Úvod

Společenské změny se odehrávají nejen prostřednictvím revolucí a převratů, ale také procesy plynulého charakteru, které se projeví po delším čase. S tím souvisí vliv politických změn na změny v hodnotovém systému společnosti a naopak. Hlavním nositelem těchto změn je především mladá generace a proto výzkum, analýza a poznání hodnotových orientací dětí a mládeže, vypovídá o aktuálně se utvářejícím hodnotovém systému společnosti.

V současné době se společnost potýká s problémem narůstajícího počtu dětí s rizikovým chováním nebo dokonce s poruchami chování. Co ale stojí za vznikem těchto poruch a jak jim předcházet? Možnou odpovědí může být poznání hodnotové orientace takovýchto dětí. Přesněji řečeno dětí, jejichž problémové chování vedlo k nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy.

Proto je cílem této práce poznat hodnotovou orientaci dětí z dětského domova se školou a zjistit, kdo měl na jejich hodnoty vliv a zda se změnily po rozhodnutí soudu o nařízení ústavní výchovy či uložení ochranné výchovy.

1. Současný stav

1.1 Hodnotová orientace

1.1.1 Hodnota jako obecný pojem

Z každodenní praxe víme, že zboží, které nakupujeme, má užitnou hodnotu, tedy schopnost uspokojit nějakou naši potřebu, ať se jedná o pecen chleba, kousek mýdla nebo žárovku. Směnná hodnota je vyjádřena cenou zboží a cena na trhu kolísá podle poptávky a nabídky. Slovo hodnota však nemá pouze ekonomický význam. Jsou hodnoty, bez nichž není život, a přece se neprodávají ani nekupují – příroda, světlo, teplo, vzduch a jiné. Nejen v přírodě, ale i v nejrozmanitějších sférách společenského i osobního života označujeme mnoho jevů termínem hodnota. Nejvyššími hodnotami pro mnohé z nás jsou domov, rodina atd. Mnozí si vysoce cení svědomí, cti, pracovitosti, poctivosti. Někdo však dává přednost blahobytu, komfortu, kariéře, společenskému postavení, jiný chce dosáhnout vlivu a moci, chce vzbuzovat pocity obdivu (Kučerová, 1996).

Pojem hodnota není zdaleka vymezen jednoznačně. Vycházíme z toho, že hodnot nabývají různé jevy ve vztahu k lidským potřebám. Hodnoty člověk objevuje, zejména je však vytváří. Vztažností k našemu životu se pak tyto jevy a výtvořiny stávají hodnotami. Hodnota je výsledkem aktu hodnocení, které je nedílnou součástí lidského myšlení a prožívání. Člověk jeho prostřednictvím vyjadřuje svůj vztah ke světu (Kraus, 2006). Jako jednotlivci mají své rozmanité osobní hodnoty, tak i společenské skupiny se liší výběrem svých hodnot. Rodiny, dětské i pracovní kolektivy, etnické skupiny, národy, organizace, profese, státy, velké i malé společenské skupiny se navzájem integrují a odlišují od ostatních především tím, co pokládají za důležité a žádoucí, tedy svými hodnotovými orientacemi a postoji (Kučerová, 1996).

Studium hodnot umožňuje definovat, co vlastně tvoří specifický životní styl určitého jedince, rodiny, generace, společenské skupiny, země, epochy. Všechna činnost člověka není nic než tvorba hodnot, jejich ochrana, úsilí o jejich udržení, rozmnožení a

rozvíjení. Ve světě jsou hodnoty kladné i záporné, přestože člověk při své tvorbě s negativitou nepočítal, přestože je v rozporu s jeho vědomými cíli (Kučerová, 1996).

Oblast hodnot studují všechny antropologicky zaměřené obory a opírají se o empirické výzkumy hodnotových orientací. Studium procesu hodnocení a tvorby hodnot je nepochybně základem pro teorii výchovy vůbec, protože účinná výchova je možná jen na základě hodnotového přístupu. Právě ve sféře hodnot se pociťuje radost a štěstí a rozvíjí se tvořivost, právě ve sféře hodnot existují předpoklady pro růst a zrání osobnosti. Hodnotit znamená volit mezi kvalitami, vybírat, dávat přednost a odmítat na základě některých kritérií, standardů či vzorců. Mluvíme-li o hodnotách, máme na mysli buď všechno, co přináší uspokojení, co uspokojuje naše potřeby a zájmy, nebo máme na mysli hodnoty v užším slova smyslu, tedy základní kulturní kategorie, které odpovídají našim vyšším tendencím, normám a ideálům, zejména pak sociálním, mravním a estetickým. Vztažností k našim účelům se jevy stávají hodnotami našeho života a naší kultury. Mají smysl jen pro toho, kdo má smysl pro ně. Je-li tomu tak, pak existuje množství hodnot individuálních, které vznikají z nahodilostí individuálních povah a osudů, z individuálního poznávání světa a z osobitých prožitků. Zásadně však existence rozmanitých individuálních hodnot nevylučuje obecnou shodu. Analogické prožitky umožňují chápat životní situace a vnitřní svět druhých lidí za předpokladu, že přihlížíme spíše k podstatě daného vztahu než k jeho objektu. Z podmínek biosociálních a sociokulturních můžeme pochopit, proč se ten či onen jev stává hodnotou pro skupinu lidí nebo pro lidi vůbec. Na existenci objektivních podmínek hodnocení se konec konců zakládá i možnost vzniků oborů jako například filosofie, etiky, estetiky či práva (Kučerová, 1996).

1.1.2 Klasifikace hodnot

Podle dimenzí, v nichž člověk prožívá sebe i svět, lze rozdělit hodnoty na:

1) přírodní hodnoty

- *hodnoty vitální* odpovídají potřebám přírodní podmíněnosti a existence. Jsou výrazem snahy udržet a prosadit, uchovat a rozvinout život organismu, jedince i

druhu. Patří sem přírodní podmínky, zdraví, tělesné blaho a uspokojení smyslů. Život má pro člověka nevyjádřitelnou cenu jako základní podmínka, možnost či předpoklad pro realizace všech hodnot (Kučerová, 1996).

- *hodnoty sociální* vyplývají z přírodou daného vztahu člověka k druhým lidem a k sobě samému. Člověk touží po družnosti, vzájemnosti, citové odezvě, chce milovat a být milován. Má však zároveň potřeby egoistické, snahu uplatnit se, být uznáván a oceňován, mít úspěch. Hodnotami jsou tu žádoucí mezilidské vztahy a city (Kučerová, 1996).

2) civilizační hodnoty jsou podmínkou i výsledkem společenské organizace (od základních tlup, rodin, rodů a národů k státu a právnímu zřízení), komunikace (řeč, písmo, prostředky šíření informace), výroby a směny (různý stupeň a charakter techniky a ekonomie společnosti) a společenského poznání (kolektivní zkušenost a věda) (Kučerová, 1996).

3) sféra duchovních hodnot, která se ve společnosti objektivuje jako kultura v užším slova smyslu a subjektivuje jako lidská osobnost a její vnitřní bohatství. Tvoří se v takových okruzích jako je morálka a mravnost, sebevýraz a sebereflexe (Kučerová, 1996).

1.1.3 Funkce hodnot

Hodnoty mají především dvě funkce, a to funkci individuální a funkci sociální.

Individuální funkce se týkají jedince a slouží k podpoření procesu přizpůsobení se fyzickým a kulturním podmínkám, a také pomáhají procesu osobního růstu. Mezi hodnoty s individuální funkcí patří hodnoty působící jako kritérium a pomáhající nám orientovat se v nových situacích. Jedná se o vzory a standardy chování, přijímané v období socializace. Další individuální funkcí hodnot je proces osobnostního růstu a překonávání vlastní existence. Do této funkce se řadí především sebehodnocení, snaha o seberegulaci, duchovní hodnoty a naplnění vlastního bytí. První skupina individuálních funkcí nám tedy umožňuje začlenit se do společnosti, umět se chovat a rozhodovat,

orientovat se v sociálním prostředí. Druhá skupina individuálních hodnot jsou hodnoty, které nám pomáhají vytvořit si smysl života a především vědomí o sobě samém (Göbelová, 2008).

Sociální funkce hodnot neboli jejich sociální význam je možné rozdělit do dvou celků. Jedná se o sociální integraci a sociální racionalizaci, kdy tyto dvě funkce mají význam pro celou společnost (Göbelová, 2008).

- *funkci sociální integrace* plní například prevence deviantního chování či sociální kontrola, kdy se jedinci stávají součástí společnosti a přebírají hodnoty, které společnost uznává
- *funkce sociální racionalizace* hraje důležitou úlohu v dynamice společnosti. Díky této funkci se na základě zájmů různých skupin ve společnosti utváří hodnoty pro celou společnost. Pomocí sociální racionalizace se zájmy jednotlivců upraví tak, aby byly přijatelné pro co možná největší část společnosti (Göbelová, 2008).

1.1.4 Hodnoty a společnost

Hodnoty zaujímají důležité místo v motivační struktuře člověka a v jeho chování. Existuje složitý a zprostředkovaný vztah mezi společností a jejím vývojem a složkami osobnosti člověka. Společenské podmínky, které mají vliv na člověka prostřednictvím jeho sociálního pole, hodnotový systém a chování jedince jsou v dynamické rovnováze. Při vychýlení jedné položky je tendence harmonizovat celek znovu do vyvážené polohy. Při výrazných společenských změnách, které v české společnosti probíhaly v devadesátých letech, se očekávala zásadní změna hodnotového systému způsobená společností. V souvislosti s politickým převratem v České republice v roce 1989 se zdůrazňovala nesouvislost společenských jevů a procesů. Společenský vývoj a změny ve společnosti se však odehrávají nejen prostřednictvím revolucí a převratů, ale také procesy, které mají plynulý charakter, a jejich výsledek se projeví teprve po delším čase. V tomto smyslu můžeme hovořit o vzájemném vlivu proměn hodnotového systému společnosti na politické změny a naopak, o vlivu politických

změn na hodnotový systém společnosti, přičemž tyto vlivy mají různé časové souslednosti. Nositelem těchto procesů jsou různé společenské subjekty, ale hlavním subjektem změn hodnotového systému společnosti je mladá generace. Proto výzkum, analýza a poznání hodnotových orientací mládeže vypovídá o aktuálně se utvářejícím hodnotovém systému společnosti. Pro tuto výpověď o společnosti je však třeba odlišit hodnotové změny, které vycházejí z různé životní fáze, a změny generačního charakteru. Postihnout generační hodnotové změny umožňuje časová řada dat z výzkumů získaných totožnou metodikou na totožně definovaném výběrovém souboru. Hodnotový systém současného dospívajícího jedince se utváří ve složitých společenských podmínkách. Společnost dává jedinci signály o možnosti jednat v rozporu s jejím hodnotovým systémem. Hodnotový systém společnosti je střetem hodnotového systému předchozí a současné společnosti, promítá hodnoty spojené se vznikající evropskou identitou a s globalizací (Kučerová, 1996).

V současné době jsou mnozí lidé skeptičtí a myslí si, že nejdůležitější hodnotou mladé generace jsou peníze, úspěch, kariéra a materiální zajištění. Nabízí se proto otázka, zda je to pesimistická představa, nebo reálný pohled? Podle některých výzkumů je pro mnohé mladé lidi i dnes rodina společenstvím, které jim přináší lásku a přátelství, pochopení, bezpečí, pomoc, radu, štěstí, a většina mladých lidí ji zařazuje do čela žebříčku životních hodnot. První pěti životních hodnot ještě doplňují zdraví, přátelství, láska, domov. Jsou to hodnoty, kterých si vysoce cení a váží téměř všichni mladí lidé. Plasová uvádí, že pod drsnou vnější slupkou nebo hrubým vystupováním mladých lidí lze najít osoby citlivé, toužící po lásce, přátelství, kteří čekají, že najdou někoho, kdo je pochopí, mohou se mu svěřit, pomůže jim (Plasová, 2007).

1.1.5 Vznik a vývoj hodnotové orientace člověka

K základní problematice axiologie v dějinách filozofie patří bezpochyby zkoumání podstaty hodnot, podíl subjektu a objektu na vzniku hodnot, podstata procesu hodnocení, jeho vztah k poznání z hlediska logiky, gnozeologie a psychologie. Dále také podíl racionální a iracionální složky lidského vědomí na procesu hodnocení a

hierarchie hodnot. Hodnoty jsou produktem lidské společnosti, vznikají v sociálních skupinách, proměňují se na členy těchto skupin. Člověk si nevolí, jaké hodnoty má mít okolní svět, ale je do světa hodnot vsazen. Pohyb v čase mění hodnoty. Výběr hodnot jedincem je ovlivňován výchovou v rodině i působením společnosti. V souladu s těmito vlivy, nebo v opozici k nim, si jedinec vytváří specifické hodnotové schéma a stanoví preference těchto hodnot (Vítková, 2004).

Hodnoty, s nimiž se člověk ztotožňuje a vyznává je, tvoří jeho hodnotovou orientaci. Hodnotová orientace je důležitým ukazatelem zaměřenosti osobnosti a stává se důležitou složkou motivace a autoregulace chování. Hodnotový systém může být relativně stálý, ale určité životní události, především u dětí a mládeže, jej mohou podstatně měnit. Utváření hodnotového systému determinují činitele vnitřní i vnější. V hodnotové orientaci se projevují individuální rozdíly každé osobnosti dané věkem, pohlavím, dosaženým vzděláním, profesí, celkovou psychickou a sociální zralostí. Za převažující lze chápat vnější činitele, kdy hodnotová orientace je závislá na:

- materiálních podmínkách života,
- vlivu sociálních a výchovných institucí (rodina, škola, média),
- vlivu politickoekonomické sféry dané společností (Kraus, 2006).

K vývoji sociálních kontrol a hodnotových orientací dochází v předškolním období. Jde především o vývoj norem, které si jedinec vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných především rodiči, které pak dítě přijímá. Chování jedince je však omezováno nejen hranicemi, ve kterých se může pohybovat, ale je utvářeno i cíli, na jejichž dosažení je orientováno úsilí jedince. Příkladem selhání vývoje sociálních kontrol jsou například mladiství delikventi (ignorují etické hodnoty společnosti). Hodnotová orientace školního dítěte je labilní a značně závislá na konkrétní situaci, na jeho okamžitých potřebách a na postoji dospělých autorit. Teprve během školního období se začínají sociální normy morálního jednání ustalovat a spolu se začátkem logického myšlení a s rozšířením časové perspektivy je dítě schopno pochopit určité věci a jevy jako trvalé hodnotné cíle svého jednání. Abstraktní hodnoty jako je například spravedlnost však dítě pochopí teprve v období dospívání, kdy si

z vytvořených hodnot buduje hierarchicky uspořádaný systém (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vývoj hodnotové orientace u středoškolské mládeže není ještě zcela dokončen. Mladý člověk si utváří a také přetváří svou hodnotou orientaci v průběžných střetech s nejrůznějšími životními situacemi a vnějšími vlivy, které na něj působí. Některé výzkumy potvrzují, že hodnotový žebříček mládeže většinou kopíruje průměrné hodnoty celé populace. Pouze jsou více zdůrazňovány hodnoty přátelství, volný čas a cestování (Kraus, 2006).

Podle Kohlbergovy morální teorie existují tři stádia vývoje morálky, která souvisí s hodnotovou orientací člověka (Jedlička, Klíma, Kořa, Němec, Pilař, 2004). Jedná se o *předkonvenční stádium*, v němž dítě (2-7 let) při svém chování poslouchá druhé, aby se vyhnulo trestu nebo dosáhlo odměny. Jedná se o vnější morálku, kdy dobro a zlo jsou posuzovány podle následků chování (Göbelová, 2008). V *konvenčním stádiu* jsou rozhodnutí dítěte založena na pochopení práva a nepravostí vyskytujících se v sociálních pravidlech a zákonech (Jedlička, Klíma, Kořa, Němec, Pilař, 2004). Konvenční stádium představuje pokrok v mravním uvažování dítěte (7-11 let). Dítě se již přizpůsobilo požadavkům společnosti a řídí se tím, co od něj společnost očekává. Děti se v tomto stádiu občas vzdají toho, co chtějí ve prospěch druhých (Göbelová, 2008). A *postkonvenční stádium*, v němž si jedinec utváří smysl pro relativitu a je schopen rozlišovat mezi společenskými právy a morálními principy (Jedlička, Klíma, Kořa, Němec, Pilař, 2004). Jak uvádí Göbelová, do tohoto stádia se však dostane jen málo lidí, podle některých výzkumů asi 15% (Göbelová, 2008). Kohlbergovy morální teorii však bývá vyčítáno nezahrnutí kulturní a genderové odlišnosti v morálním vývoji (Jedlička, Klíma, Kořa, Němec, Pilař, 2004).

Předpoklad zdravého vývoje hodnot a hodnotové orientace je také spojený s otázkou norem. Společnost by měla vytvářet normy, podporovat a kontrolovat jejich respektování s mírou odchylky. Když normy chybí, nastává vakuum a hodnota se ocitá v prázdnu, nemá se k čemu vztahovat a s čím se porovnávat (Kraus, 2006).

Sak ve svých výzkumech definuje sedm hodnotových orientací:

- materiálně – egoistická orientace je tvořena hodnotami: majetek, plat, společenská prestiž, úspěch v zaměstnání a podobně. Nositelé těchto hodnot se chtějí prosadit, ale nechtějí pro společnost, druhé lidi, nic přinést. Cílovou životní dominantou je majetek a jeho hromadění;
- profesně – rozvojová orientace představuje hodnoty: vzdělání, rozvoj vlastní osobnosti, zajímavá práce, úspěšnost v zaměstnání. Nositelé této orientace mají tvořivý a aktivní přístup k životu. Rozvoj vlastní osobnosti, který je pro ně velice důležitý, spojují se svou prací, na niž kladou požadavky z privátní sféry;
- reprodukční orientace je vyjádřena hodnotami: životní partner, rodina a děti, láska. Vyjadřuje zájem lidského rodu na svém zachování. To znamená „naprogramování“ jedinců v reprodukčním věku na činnosti z hlediska lidského rodu životně důležité, na rozmnožování a vytváření podmínek pro růst a socializaci dětí;
- globální orientace je prezentována hodnotami: životní prostředí, mír, zdraví. Vyjadřuje zájmy celého lidského rodu, kdy zdraví je nejvyšší hodnotou;
- liberální je tvořena hodnotami: svoboda a demokracie. Svoboda nejobecněji vyjadřuje podstatu liberální orientace a je na ní kladen největší důraz;
- sociální orientace je vymezena hodnotami: veřejně prospěšná práce, politická angažovanost, společenská prestiž, být užitečný druhým lidem. Vede jedince k překračování sama sebe, k interakcím a vztahům k druhým lidem. Směřuje člověka k sociální integraci a umožňuje mu překračovat individuální dimenzi;
- hédonistická orientace je tvořena hodnotami: koníčky a zájmy, přátelství, láska. Je alternativou k orientacím na rodinu, společnost, hromadění majetku i profesi. Významnou součástí jsou také mezilidské vztahy, ale takové, které nesvazují (Sak, 2000).

Pokud přemýšlíme o pojmu hodnota, často se setkáme se záměnou pojmu hodnota a potřeba. *Potřeba* v obecné rovině představuje nutnost organismu něco získat nebo se něčeho zbavit. Ne všechny potřeby jsou však na stejné úrovni, proto A. Maslow sestavil hierarchii lidských potřeb, kdy nejnižší, tedy nejzákladnější jsou fyziologické potřeby:

5. **Potřeby seberealizace** – sebenaplnění;
4. **Potřeby uznání** – sebedůvěra, sebeúcta, prestiž;
3. **Potřeby sounáležitosti** – láska, náklonnost, shoda a ztotožnění, potřeba někam patřit;
2. **Potřeby bezpečí** – jistota, stálost, spolehlivost, struktura, pořádek, pravidla, osvobození od strachu a úzkostí;
1. **Fyziologické potřeby** – potrava, tekutiny, vyměšování, kyslík, přiměřená teplota, pohyb, spánek, odpočinek, sexuální uspokojení, vyhnutí se bolesti (Göbelová, 2008).

Je velmi důležité uvědomit si, že vyšší potřeby nemohou být uspokojeny, pokud nejsou dostatečně uspokojeny potřeby nižšího řádu (Göbelová, 2008).

1.1.6 Význam hodnotové orientace pro jednotlivce

Morální normy a hodnoty jsou podle mnohých psychologů naučené struktury, které si malé děti osvojují nejdříve od rodičů, později také od učitelů, vrstevnických skupin, masmédií a společnosti obecně (Fontana, 2010). Hodnoty jsou poměrně stálé osobní předpoklady, které leží v samém základu postojů člověka. Týkají se obecných principů, jako například toho, co je morální nebo sociálně žádoucí. Protože osobní hodnoty a principy nám slouží jako standardy, podle nichž posuzujeme vlastní chování i chování ostatních, jsou s postoji úzce spojeny. Postoje většinou přímo vycházejí ze základní hodnotové orientace člověka (Hayes, 1993). Podněty, jimiž působí společnost na jedince, mají různý vliv na hodnotový systém v závislosti na životní etapě. Zatímco u dospívajícího vše probíhá v rámci socializace a sociálního zrání, u dospělého jde o případnou resocializaci, pokud má podnět na osobnost nějaký dopad. Vliv hodnotového systému na jednání člověka však nelze přeceňovat. Mezi hodnotou a chováním

neexistuje taková závislost, která by mohla jednoznačně z hodnoty vyvozovat jednání a naopak. Na jednání jedince má vliv členěný systém hodnot, ne pouze jedna konkrétní hodnota, i když s danou konkrétní situací je spojena nejsilněji. Každá hodnota je v hodnotovém systému každého jedince přeměněna pozicí ostatních hodnot. Vliv hodnotového systému je modifikován dalšími složkami osobnosti a společenskými podmínkami, za jejichž působení je hodnota naplňována. Realizovat určitou hodnotu znamená mít potřebné dovednosti, schopnosti a kompetence (Sak, Saková, 2004).

1.2 Rodina a její funkce

Psychologie chápe hodnoty člověka jako naučené struktury, které si jedinec osvojuje zejména od rodičů. Výchova dětí je realizována na základě poznání a přijatých hodnot rodičů. Výchova se však hodnotami také uskutečňuje a směřuje k nim (Göbelová, 2008).

1.2.1 Definice rodiny

Jasně a jednoznačné vymezení pojmu rodina je téměř nemožné. Dle Odehnala (in Výrost, Slaměník, 1998) je však rodina jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Dále učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu i praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem působení v rodině se vytváří postoje k personálnímu okolí, sobě samému i společnosti. Rodina ve svém intimním prostředí umožňuje jedinci zprvu vytvořit pevné sociální vazby a později na základě této důvěry a emocionálně silných opětovaných vztahů mu poskytuje zkušební prostředí pro významné procesy jeho dalšího psychosociálního vývoje. V rodině se utváří důvěra v sebe, motivačně volní charakteristiky, postoj k sobě samému i společenskému okolí. V rodině se formují modely chování, přijímají se regulační činitelé těchto forem chování, dochází k předávání a zvnitřnění norem, k seznamování se s identifikačními vzory

odpovídajícími vlastní pohlavní roli. V rodině se také osvojují formy komunikace, a to jak verbální, tak i neverbální (Výrost, Slaměník, 1998). Rodina je sociální skupina, jejíž kvalitní fungování má celospolečenský význam. Každý člen rodiny je totiž vychováván od prvních okamžiků, kdy přichází na svět (Kelnarová, Matějková, 2010).

1.2.2 Základní funkce rodiny

Za obecně uznávané základní funkce rodiny se považují:

- biologicko reprodukční funkce,
- materiální či ekonomická funkce,
- socializačně výchovná funkce,
- emocionální funkce (Velemínský, Tomšíková, Kukla, Kolářová, 2009).

Reprodukční funkce rodiny byla a je jedním z nejobvyklejších a nejpřijatelnějších důvodů pro existenci rodiny. V dnešní době však rodina postupně ztrácí svou nezastupitelnou roli v procesu reprodukce vlivem rozvoje genetiky a technického rozvoje v oblasti medicíny. Je také nutno připomenout, že v posledních letech je stále méně pohlíženo na rodinu jako významnou strukturu, jejímž opodstatněním je zachování lidského rodu, zajištění potřeb dítěte a jeho zdravý vývoj (Výrost, Slaměník, 1998).

Materiální funkce byla v minulosti významnější, než je tomu dnes. Především v dobách, kdy bylo možné rodinu vnímat jako samostatně hospodařící jednotku, kde každý měl své povinnosti v na sebe navazujících činnostech. Slabší členové rodiny a děti byli plně odkázány na materiální pomoc produktivních členů rodiny. Lze říci, že v případě nefunkčnosti rodiny v oblasti materiálního zabezpečení jejich členů funguje ve společnosti systém sociálních podpor, takže i v této oblasti je již rodina jako systém zastupitelná společností jako celkem (Výrost, Slaměník, 1998).

Výchovná funkce znamená především to, že rodina je prostředím, které poskytuje dítěti základní orientaci v okolním světě a v podstatě mu poskytuje vše potřebné pro plynulé zařazení do společnosti. V rámci rodinné interakce však neprobíhá jenom

výchova dětí, ale vzájemné působení formuje všechny členy rodiny jak bezprostředně, tak především dlouhodobě. Je to právě rodina, která působí jako regulátor nežádoucích činností. U jedinců bez rodinného zázemí bývá takovéto chování registrováno okolím mnohem později a také mnohem později dochází ke snaze léčit nebo měnit nežádoucí stav. Výchovná funkce je považována za velice podstatnou a jen obtížně nahraditelnou. Vytváří totiž hodnotové orientace, tvoří základ pro formování vlastního já a koncepci vlastního života (Výrost, Slaměník, 1998).

Emocionální funkce je považována za zcela jedinečnou. Podle Výrosta je právě tato funkce určující pro význam rodiny, který ačkoliv se v průběhu vývoje společnosti mění, přesto nadále tvoří spojení mezi společností a jedincem. Emocionální funkce rodiny není vázána na věk členů rodiny. Potřeba zázemí, bezvýhradného přijímání, podpory a pomoci, potřeba klidu a uvolnění, potřeba sdílení zážitků, společné historie a společných rituálů, potřeba známosti, důvěrnosti, potřeba společných perspektiv a plánů je nutná pro všechny věkové kategorie. V dysfunkční rodině je právě emoční funkce rodiny tou, která nejvíce zraňuje a je nejhluběji postižena. Úzce souvisí s výchovnou funkcí rodiny. Stále jasněji se totiž ukazuje, jak významnou roli sehraávají emoce v procesu socializace (Výrost, Slaměník, 1998).

Zprostředkování základních hodnot je jedním z úkolů, které se rodině přisuzují i dnes. Dokonce i při opozici proti rodičovským postojům a radám v procesu individuace zůstává jejich působení zachováno. Skutečnost, že hodnoty jsou velmi často sdělovány verbálně, ale ne vždy jsou však zprostředkovány životním příkladem, není výjimkou. Kdybychom totiž přezkoumali, jak se ona propagovaná hodnota shoduje s realitou, ve které žijeme, museli bychom možná přiznat, že ona hodnota pro někoho hodnotou není, protože ho nutí k jednomu určitému chování a protože ho nutí vyhýbat se zkušenostem, které by mohly onu hodnotu ohrozit (Perner, 2000).

Pro vývoj dítěte je nejvýhodnější kompletní funkční rodina. Rozpadem rodiny ztrácí dítě možnost získat mnohé pozitivní zkušenosti. Také vztah dítěte k rodičům se mění (Kelnarová, Matějková, 2010).

Jako poruchu rodiny vnímáme takovou situaci, kdy rodina v různé míře neplní svoje funkce, a to buď jednu, nebo více. Ve vztahu k dítěti je nejvýznamnější porucha funkce socializačně výchovné (Velemínský, Tomšíková, Kukla, Kolářová, 2009).

1.2.3 Dysfunkční rodina

Dysfunkční rodiny lze obecně definovat jako rodiny, kde není plněna nebo je plněna nedostatečně, případně nežádoucím způsobem, některá z jejích základních funkcí, a to v míře vážně ohrožující rodinu jako celek a především vývoj dítěte (MPSV, 2004). Rodina neplní všechny své funkce a neposkytuje dítěti všechny potřebné podněty, i když je úplná a rodiče nejsou jednoznačně anomální osobnosti. Může se jednat o subdeprivační působení rodiny, která funguje pouze formálně. Nedokáže tedy dát dítěti pocit jistoty, že je pro rodiče důležité, a nedovede mu vymezit žádoucí hodnoty a normy chování. Dítě potřebuje být citově uznáváno a potřebuje se orientovat v pravidlech, která v jeho světě platí. Další možnou příčinou vzniku poruch chování dětí z úplných a zdánlivě funkčních rodin je podle Matouška (in Vágnerová, 2004) nuda, nedostatek životního smyslu a adekvátních cílů. Nepodnětnost rodiny se může projevit i tímto způsobem. Jestliže rodina dítěti neukazuje nic pozitivního, nemůže se nic naučit. Takovýto vliv mohou mít rodiny, které se scházejí pouze večer, nemají žádnou společnou náplň a volný čas tráví většinou sledováním televize. Je nepochybně jisté, že tento životní styl není pro většinu dětí lákavý, a proto si hledají sami jiný způsob zábavy (Vágnerová, 2004).

Příčiny poruch rodiny mohou být objektivní a subjektivní, často se však jedná o kombinaci obou. Zvládnutí poruch závisí na tom, zda rodiče nemají schopnosti pro plnění rodičovských funkcí, například pro svou nezralost a podobně, anebo vůbec nemají zájem o výchovu dítěte (MPSV, 2004).

Kvalita vazby mezi dítětem a matkou, později i mezi dítětem a otcem, ale také dalšími členy rodiny, je zásadním činitelem osobnostního vývoje. Pokud rodič nedokáže přiměřeně reagovat na dětskou potřebu bezpečí, dítě si o něm utváří představu, kterou poté může uplatňovat i na jiné lidi. Dítě si tak nevytvoří základní důvěru k dospělému.

Studie delikventně jednajících dětí a mladistvých založené na popisu jejich rodinného prostředí uvádí, že se jedná o chladné prostředí s minimem rodičovského zájmu o děti. Děti charakterizují rodiče jako pasivní či odmítavé. Dítě či dospívající, který nedokáže dodržovat společenské normy, byl pravděpodobně rodiči špatně zdokonalován ve smyslu vnitřní disciplíny. Rodiče se méně starají o vytvoření zábran v asociálním chování dětí nebo je jejich výchovný styl nejednotný. Tvrdá disciplína spolu s agresivním chováním rodiče k dítěti učí dítě agresivitě jako dovolenému způsobu chování. Dohled je další parametr rodičovského chování, který má prokazatelnou souvislost s rizikovým chováním dítěte. Jedná se o informovanost rodiče o tom, co dítě dělá ve volném čase, s jakými kamarády se stýká, kde se zdržuje, když není doma, kdy se vrací domů a v jakém stavu. Čím hůře rodiče takto dohlíží na své dítě, tím je větší pravděpodobnost, že se dítě dopustí přestupku či trestného činu. Rizikovým faktorem je samozřejmě nepřítomnost rodičovské postavy v rodině. V rodině rizikově se chovajících mladých lidí chybí nejčastěji otec, a to kvůli rozvodu, nebo v případě, kdy s matkou dítěte nikdy nezačal žít. Děti v takovýchto případech postrádají identifikační vzor a vzor chování opačného pohlaví. Rodič, který bere drogy, nadměrně pije, je často nezaměstnaný či páchá trestnou činnost, také zvyšuje pravděpodobnost rizikového chování dítěte (Matoušek, Kroftová, 2003).

Již publikace z roku 1995 autorů Dunovského, Dytrycha a Matějčka jednoznačně uvádí, že společenská závažnost jednotlivých forem a stupňů psychické deprivace není vždy přímo úměrná hloubce a závažnosti, v jaké postihují určitého jedince. Právě v posledních desetiletích stoupá společenský význam lehčích forem psychické deprivace, označované jako subdeprivace. Ty sice nevedou k sociální inaktivizaci postiženého jedince, ale představují zřejmě významnou složku ve stoupajícím výskytu agresivity, šikanování a jiných forem náhradního uspokojování vyšších psychických potřeb, ve stoupajícím výskytu delikvence, toxikomanie, poruch rodinného soužití a dalších. Zanedbaností na rozdíl od deprivace se zpravidla myslí následky nedostatku výchovy v prostředí socioekonomicky nízké úrovně. Zanedbané dítě vyrůstá obvykle v jednoduchém, primitivním prostředí, s nedostatečnou hygienou, bez vhodných vzorů vyspělého chování. Nechodí řádně do školy a nemá ve svém

prostředí příležitost rozvinout svůj psychický potenciál (dále viz kapitola 1.3 Poruchy chování). Zdrojem neblahých sociálních jevů se dnes stává spíše prostředí ekonomicky zajištěné, blahobytné, hygienicky vzorné, poskytující dokonalou příležitost k rozvoji duševních schopností svých členů. V takovém prostředí však dítě přesto strádá citově i neuspokojením potřeby identity a otevřené budoucnosti. Klasicky pojímaná zanedbanost by tedy mohla představovat jenom jakýsi mírnější předstupeň psychické deprivace, nebo spíše jen jednu z cest, které k ní vedou (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995).

Dále Dunovský, Dytrych, Matějček 1995 uvádí, že řada studií dokumentuje zvýšený výskyt asociálního chování, delikvence a jiných odchylek v sociálním vývoji dětí vyrůstajících trvale bez otce. Přiřítá se to především nedostatku autority v rodině a z toho plynoucí životní nejistotě dítěte, která je kompenzována příklonem k delikventní partě nebo jinými formami asociálního chování. Je však nutné připomenout, že výchova dítěte pouze jedním z rodičů sama o sobě rozhodně nemusí představovat zvýšené nebezpečí zanedbávání. Nesmíme však pominout ani případy zanedbávání dítěte u opačného konce socioekonomického spektra. Ty dnes nabývají na závažnosti i četnosti. Jde o rodiny společensky relativně vysoce postavené, v nichž vychovatelé dítěte mají náročná exkluzivní povolání, která je časově i psychicky vyčerpávají tak, že jejich zájem o dítě upadá. Smyslových a intelektových podnětů se tu dítěti dostává, citově však může vážně strádat a být tedy zanedbáváno.

Vnitřních podmínek zanedbávání je široká paleta a nejrůznějším způsobem se kombinují. V jejich výčtu zpravidla nechybí citová nezralost a povahová nevyspělost matky, otce či obou. Takovým rodičům často chybí nejen vřelost ve vztahu k dítěti, ale i základní vědomosti o jeho výživě, hygieně, vývojových potřebách a další. Dále je třeba zmínit rodiče trpící duševními nemocemi či poruchami, jež je více či méně vyřazují z vychovatelské funkce. Jde nejčastěji o onemocnění psychotického rázu nebo o anomální vývoj osobnosti, k nimž ovšem přistupuje alkoholismus a závislost na drogách. Jinou kategorií osobností, jež nemohou dobře uspokojovat potřeby dítěte, jsou vychovatelé s hlubšími či lehčími formami mentální retardace, s vážnými smyslovými

poruchami, s pohybovým znevýhodněním a podobně. Zanedbáváním z hlediska okolní většinové společnosti mohou být ohroženy také děti některých etnických skupin obyvatelstva, které si uprostřed většinové společnosti zachovávají svou osobitou kulturu. Týká se to však obvykle jen některých hygienických návyků a některých forem takzvaného slušného společenského chování a nikoliv hlubších zásahů do vývoje osobnosti dítěte (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995).

Na straně převažujícího zatěžování psychického rázu můžeme uvést především děti s vážnějšími poruchami chování. Vývoj těchto poruch velmi často souvisí s citovou atmosférou v rodině a s výchovnými praktikami rodičů. Je přirozené, že děti, které nesplňují očekávání rodičů, ať již z jakéhokoliv důvodu, jsou ve větším nebezpečí, že budou méně milovány a více trestány než ty, které identitu svých rodičů povznášejí. Jsou také ve větším nebezpečí, že budou trestány nezaslouženě a příliš přísně, neboť do společensky přijímaného výchovného prostředí, jakým je trest, se tu spíše promítne osobní zklamání a ponížení vychovatele (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995).

Každé dítě je individualitou, tedy jedinečnou lidskou bytostí. Máme-li dítě řádně vychovat, pak s ním musíme jednat právě s ohledem na tuto individualitu. To platí pro výchovu vůbec a pro trest a odměnu zvlášť. Děti jsou mazlivé a nemazlivé, ale jsou také děti pomaleji a rychleji vyspívající, děti více a méně citlivé, hodně a málo odolné vůči nepříjemným zážitkům a podobně. Jsou děti, pro které jeden pohavek může znamenat vážný duševní otřes, a jsou jiné, které tělesný trest přijímají jako úlevu. Některé děti se sklonem k neurotickým reakcím nesnášejí ani malé životní nepříjemnosti. Drobné nezdary každodenního života u nich vyvolávají nepřiměřeně velkou odezvu a mírné pokárání prožívají jako kdovíjaký trest, pod kterým se div nezhroutí. Nejdůležitějším činitelem však zůstává osobnost dítěte. Určitý základ této osobnosti je dán dědičností a projevuje se osobitým způsobem někdy již od prvních dnů života. Každé dítě má poněkud jinou dráždivost nervového systému, jinou potřebu stravy, jinou potřebu spánku či jinou potřebu tělesné aktivity. Na těchto základech by pak měla výchova stavět, budovat, rozvíjet, utlumovat, povzbuzovat a kultivovat (Matějček, 2007).

Pokud je rodina dysfunkční a chce své problémy řešit, má několik možností. Jednou z nich je využití základního i odborného poradenství oddělení sociálně - právní ochrany dětí (OSPOD) a především pak sociálního kurátora. OSPOD poskytuje nebo zprostředkovává rodičům poradenství při výchově a vzdělávání dítěte, pořádá v rámci poradenské činnosti přednášky a kurzy zaměřené na řešení výchovných, sociálních a jiných problémů souvisejících s péčí o dítě a jeho výchovou. Sociální kurátor pro děti a mládež poskytuje sociálně právní, výchovné, případně psychologické porady dětem i rodičům při řešení jejich rodinných, osobních a sociálních problémů a akutních krizových situací. Zprostředkovává také další pomoc odborných poradenských a zdravotnických pracovišť a jiných zařízení. Sociální kurátor pro děti a mládež dále spolupůsobí na zlepšení podmínek v problémových rodinách, kdy jsou děti umístěny do školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, s cílem umožnit návrat dětí do rodiny (zákon č.359/1999 Sb.). Dalšími možnostmi pro dysfunkční rodiny jsou také sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, tedy služby sociální prevence podle § 65 zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Tyto služby jsou terénní popřípadě ambulantní služby poskytované rodině s dítětem, u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokážou překonat sami bez cizí pomoci, a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje. Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi obsahují základní činnosti:

- výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti (např. nácvik a upevňování motorických, psychických a sociálních schopností a dovedností dítěte);
- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím (např. doprovázení dětí do školy, k lékaři, na zájmové aktivity a zpět);
- sociálně terapeutické činnosti (vedoucí např. k rozvoji a udržení osobních a sociálních schopností a dovedností);
- pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (např. pomoc při obnovení nebo upevnění kontaktu s rodinou, pomoc při aktivitách vedoucích k sociálnímu začleňování) (zákon č. 108/2006 Sb.).

Dále mohou dysfunkční rodiny využít nízkoprahová zařízení pro děti a mládež nebo sanaci rodiny.

1.2.4 Sanace rodiny

Sanace rodiny byla v českém prostředí sociální práce definována Matouškem jako soubor postupů podporujících fungování rodiny, které jsou opakem postupů vyčleňujících některého člena rodiny kvůli tomu, že někoho ohrožuje, případně kvůli tomu, že je sám někým z rodiny ohrožen (Matoušek, 2003). Práce s rodinou může mít formu podpory od zaškoleného pracovníka, terapie poskytované profesionálem celé rodině nebo někomu z rodiny v domácím či jiném prostředí, služby poskytované rodinám. Sanace rodiny má být v českém prostředí využívána jako nástroj k prevenci odebírání dětí z rodin do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy nebo k jejich návratu z těchto zařízení domů. Základním principem sanace rodiny je podpora dítěte prostřednictvím pomoci jeho rodině. Cílem sanace rodiny je předcházet, zmírnit nebo eliminovat příčiny ohrožení dítěte a poskytnout rodičům i dítěti pomoc a podporu k udržení rodiny jako celku. Konkrétně se jedná o činnosti směřující k odvrácení možnosti odebrání dítěte mimo rodinu, k realizaci kontaktů dítěte s rodinou v průběhu jeho umístění nebo k umožnění jeho bezpečného návratu zpět domů. Nedílnou součástí sanace rodiny jsou činnosti podporující udržitelnost změn v rodině dítěte po jeho návratu ze zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (Bechyňová, Konvičková, 2008).

Rodinná terapie může být prospěšná i v případech, když problém nemá dítě, ale rodič. Alkoholismus jednoho rodiče, hráčství, násilí, ale také nesoulad rodičů jsou lépe řešeny v rámci celé rodiny. Problémem však bývá neochota rodičů svěřit se odborníkům se svým problémem, a to buď v přítomnosti partnera a dítěte, nebo i bez jejich přítomnosti (Fontana, 2010).

Sanace rodiny jako prevence nařízení ústavní a ochranné výchovy

Sanace je nástrojem podpory rodiny. Aby mohla být nástrojem, který rodině pomáhá hledat a nalézt zdroje podpory v samotné rodině, je třeba přizpůsobit sanaci rodiny tak, aby reagovala na specifické potřeby konkrétního dítěte a rodičů. Účinnost prevence zanedbávání péče o dítě bývá obvykle přímo úměrná tomu, v jaké fázi

rodičovství a v jakém věku dítěte se podaří ohrožené rodině nabídnout podporu a pomoc. Většina lidí se ve svém rodičovství opírá o zkušenosti z vlastní rodiny. Málokdo přitom zažil pouze pozitivní, bezproblémové dětství. Pro kvalitu rodičovství je důležité, jaké zkušenosti převažovaly a co jsme měli možnost načerpat nejen ze vztahů s rodiči, ale i ze vztahů s dalšími členy širší rodiny. Cíl sanace rodiny je pojmenován vždy s ohledem na dítě a jeho potřeby, v jejichž zajištění rodiče potřebují podpořit. Vzhledem k rizikům vyplývajícím z anamnézy obou rodičů i z jejich aktuálních podmínek, je někdy nutné, aby s rodinou od začátku pracoval multidisciplinární tým odborníků. Síť pomoci, vytvořená ještě před narozením dítěte do rizikové rodiny, může matku, případně oba rodiče, podpořit v přípravě dostatečně stabilních podmínek pro dítě. Díky týmové podpoře tak nemusí být dítě odděleno od matky v této velmi citlivé době, tedy v době po porodu (Bechyňová, Konvičková, 2008).

Sanace rodiny v průběhu předběžného opatření

Sanace rodiny v průběhu předběžného opatření je koordinována vždy v rámci multidisciplinárního týmu, který je tvořen především pracovníkem OSPOD, pracovníkem zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy, pracovníkem centra pro sanaci rodiny a soudcem opatrovnického senátu péče o nezletilé děti. Pracovník OSPOD by měl být koordinátorem sanace rodiny. Specifičnost situace rodiny může tým rozšířit o další pracovníky. Je důležité, aby byl multidisciplinární tým schopen spolu s rodiči jasně definovat postupné a reálné cíle sanace rodiny s ohledem na schopnost rodičů realizovat a udržovat bezpečný kontakt s dítětem. Základním cílem po umístění dítěte do zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy je podpora kontaktu rodiče s dítětem. S přípravou podmínek pro návrat dítěte do rodiny lze začít až ve chvíli, kdy kontakt rodiče s dítětem funguje a je pro dítě bezpečný. V průběhu sanace rodiny je třeba, aby rodiče začali pracovat na úpravě podmínek v rodině tak, aby vyhovovaly potřebám dítěte, i na stabilizaci situace rodiny. Multidisciplinární tým by měl jednotlivá doporučení změn jasně a přehledně rozdělit do několika menších částí spolu s rodiči, aby bylo reálné dosáhnout těchto změn (Bechyňová, Konvičková, 2008).

Sanace rodiny probíhá i po výroku soudu o odebrání dítěte z rodiny. V této době je sanace především nástrojem snižování deprivace dětí umístěných v zařízeních pro výkon ústavní či ochranné výchovy a dále také k odstranění těžkostí v rodině a k bezpečnému návratu dítěte domů (Bechyňová, Konvičková, 2008).

1.3 Poruchy chování

1.3.1 Diagnostika poruch chování

Ve společnosti existuje určitá část nedospělé populace, která se neumí přizpůsobit nárokům svého okolí a svým chováním přestupuje akceptované společenské normy. Ať už se označení pro tuto skupinu dětí a mládeže v průběhu historického vývoje měnilo, od mravně vadné až po obtížně vychovatelné, vždy bylo zřejmé, že s těmito dětmi či mládeží je potřeba pracovat. Jako odpověď na tuto potřebu vznikla etopedie, obor speciální pedagogiky zabývající se výchovou a vzděláváním jedinců s poruchami chování a emocí a jedinců v riziku. Etopedie hledá cesty, jak tyto děti motivovat k jiným způsobům chování a jak je motivovat ke vzdělání (Vojtová, 2005).

Díky svým potížím v chování jsou jedinci s poruchami chování připraveni o mnohé příležitosti k uspokojivým sociálním interakcím a k sebeuspokojení. Je to v důsledku neustálých konfliktů, napětí a stresu. Jejich chování a interakce s okolím má určité charakteristické rysy, které ohrožují jejich perspektivy. Mezi nejvýraznější patří:

- malá stabilita chování,
- negativní ladění vztahů ke druhým lidem i k sobě samým (Vojtová, 2005).

Situaci dětí a mladistvých s poruchami chování a emocí komplikuje, že právě jejich vztahy bývají zdrojem mnohých napětí, nedorozumění a nových konfliktních situací, jejichž řešení často nezvládají. Důsledkem je pak nežádoucí reakce v emocích nebo chování, tedy prohloubení problému (Vojtová, 2005).

Z pedopsychiatrického hlediska jde o takové poruchy, které jsou relativně dlouhodobé (nejméně 6 měsíců), narušují sociální adaptabilitu dítěte a nebylo možné je zvládnout běžnými pedagogickými postupy v rodině či ve škole. Vyžadují proto speciální přístup a léčbu (Kříž, 2000).

Je však třeba zdůraznit, že zařazení dítěte do některé z daných kategorií není podkladem pro indikaci vzdělávání ve speciálně pedagogickém rámci. Nejsou to kategorie, které by ukazovaly na speciální vzdělávací potřeby dítěte. I když děti zařazené pro svou poruchu do některé ze skupin s psychiatrickou diagnózou nesou nálepku psychické nemoci, nemusí to být důvod pro jejich zařazení do speciální školy (Vojtová, 2005).

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) má za úkol sjednotit různé názvy nemocí v různých zemích. Vychází z koncepce etiologie – patologie – projevy. Používá alfanumerický systém s využitím velkým písmen abecedy a desetinného třídění do hodnoty tří čísel a umožňuje tak mezinárodní komunikaci (Jankovský, Pfeiffer, Švestková, 2005).

Definice dle MKN, 10. revize, rozlišuje následující kategorie:

- **F 43 Reakce na závažný stres a poruchy přizpůsobení;**
- **F 91 Poruchy chování;**
- F 91.0 Porucha chování ve vztahu k rodině - agresivita, krádeže peněz, ničení věcí, zapalování rodinného majetku. Konfliktní situace v rodině, konflikty mezi rodiči, rozvody;
- F 91.1 Nesocializovaná porucha chování - izolovanost, agresivita, nepřátelství a vzdor k dospělým, dítě nebo mladiství páchá přestupky samostatně, časté projevy krutosti, šikanuje, objevuje se krutost ke zvířatům;
- F 91.2 Socializovaná porucha chování - parta asociálního charakteru, negativní vztah k autoritám a ke škole, pozitivní vztah k partě;

- F 91.3 Porucha opozičního vzdoru - neposlušnost, hrubost, opozice, odmítání plnit příkazy a běžné povinnosti, zvýšená dráždivost, nepřátelské postoje, provokace opozičnictví;
- F 91.8 Jiné poruchy chování;
- F 91.9 Porucha chování nespecifikovaná;
- **F 92 Smíšené poruchy chování a emoci;**
- F 92.0 Depresivní porucha chování – porucha chování s trvalou výraznou depresí, nedostatek zájmu a radosti z běžné činnosti, pocity viny a beznaděje;
- F 94.1 Reaktivní porucha přichylnosti v dětství – přetrvávající abnormality ve vzorci sociálních vztahů, emoční poruchy, reakce na změny zevního prostředí, objevuje se u týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí;
- F 94.2 Desinhibovaná přichylnost v dětství – abnormální sociální funkce začínající v prvních pěti letech života, které přetrvávají i přes změny v okolním prostředí, dítě buď vyžaduje trvalou pozornost a objevuje se u něj nediferencované přátelské chování, nebo se jedná o citově chladné dítě (Paclt, 2007) (MKN – 10, 2011).

Existují dvě podskupiny poruch chování:

- podskupina dětského věku – alespoň jeden z příznaků poruchy se u dítěte vyskytne před 10. rokem života dítěte,
- podskupina dospívající mládeže – žádný z příznaků se nevyskytuje před 10. rokem života dítěte (Train, 2001).

Odhady prevalence poruch chování dětí a mladistvých se pohybují kolem 1,5-3,5%. V posledních letech narůstá výskyt poruch chování u děvčat, přesto však převažují poruchy chování u chlapců zhruba 4:1 k dívkám. Také výskyt násilných trestných činů je vyšší u chlapců. Kulturní postoje k pohlaví, rase a skupině může ovlivňovat pravděpodobnost, zda je u mladistvých identifikovaná porucha chování. Porucha chování je jednou z nejběžnějších diagnóz u mladistvých, kteří jsou odesláni praktickým lékařem do psychiatrických ambulancí (Dulcan, Martini, 2004).

1.3.2 Sociální klasifikace poruch chování

Sociální dimenze, tedy dopad poruchy chování na sociální vztahy jedince, je základním měřítkem pro diagnostiku poruchy chování. V současnosti se v české pedagogické literatuře setkáváme nejčastěji právě s níže uvedeným rozdělením. Toto rozdělení se orientuje na charakter konfliktu se sociálním prostředím, ve kterém jedinec žije (Vojtová, 2005).

Disociální porucha chování

Z hlediska změny se jedná o chování, které se dá zvládnout přiměřenými pedagogickými postupy za pomoci odborníků formou poradenské nebo ambulantní terapeutické péče. Často se váže na sociální mikroprostředí dítěte a souvisí s jeho vývojovým obdobím. Hranice mezi termínem poruchové chování a disociální porucha chování je velmi úzká. Disociální porucha chování je dlouhodobější, i když její charakter je také přechodný. Kázeňské přestupky se častěji opakují a porušování norem bývá úmyslné, ve velké míře souvisí se vzdorovitostí a negativismem. Mohou být reakcí na nevhodné výchovné postoje a nepochopení dospělými (Vojtová, 2005).

Asociální porucha chování

Jde o poruchu chování, která má výrazný dopad do sociálních vztahů jedince. Od disociálních poruch chování se liší především intenzitou a dopadem. Chování jedince neodpovídá mravním normám společnosti, nedosahuje však ještě úrovně ničení společenských hodnot. Může být až záležitostí patologickou, spadající do klinického obrazu některých nemocí. Bývá vázána na starší školní věk (Vojtová, 2005).

Antisociální porucha chování, delikvence

Těmito termíny označujeme chování, kterým jedinec porušuje právní normy společnosti, ve které žije. V současné odborné literatuře se užívají oba tyto termíny. Jde o uvědomované protispolečenské chování kriminálního charakteru. V širším slova smyslu o obecné označení pro činy porušující zákonné nebo jiné normy chování. Je namířeno proti společenským normám a zvyklostem, proti společnosti. Vyznačuje se

největší mírou společenské nebezpečnosti a nejvyšším stupněm narušení chování. Je trestně stíhatelné jako přestupky nebo trestné činy. Vykazuje značnou míru recidivy. Bývá spojeno s výraznou agresivitou a primárně motivováno úsilím škodit. Jedinci s antisociálním chováním si dopady svých činů uvědomují a záměrně se chovají způsobem, který je společensky nežádoucí. V odborné speciálně pedagogické literatuře se užívá termín dětská delikvence a termín juvenilní delikvence. Termín juvenilní delikvence je v některých zemích užíván jako právní pojem pro porušení zákona jedincem, který ještě není dospělý. Delikventní děti a mladiství trpí často dalšími emocionálními poruchami a poruchami chování (Vojtová, 2005).

1.3.3 Nejčastější poruchy chování

Záškoláctví může mít nejrůznější příčiny a formy. Bývá spojeno s negativním postojem ke škole, ale může být i reakcí na prospěchové selhání. Rozhodující je, zda se jedná o ojedinělé nebo soustavné záškoláctví a jak dlouho již trvá. Ojedinělé záškoláctví může mít pouze situační charakter jako je například vyhnutí se zkoušení, konflikt s vrstevníky a podobně. Proto je vždy nutný pečlivý rozbor, který není možný bez získání důvěry a objektivních informací. Je také nutné zjistit činnost, které se dítě během své nepřítomnosti ve škole věnuje, zda jde o jednání individuální nebo o domluvu s partou (Kříž, 2000). Opakované a plánované záškoláctví bývá signálem odlišnosti socializačního vývoje, určitého postoje k autoritě a normě, kterou dítě není ochotné či schopné akceptovat. Většinou jde o děti, u nichž je v důsledku dysfunkční rodinné výchovy vztah k běžným hodnotám a normám celkově změněn. Se záškoláctvím bývá spojeno nerespektování autority učitele, povinností a pravidel školy (Vágnerová, 2004).

Útěky a toulky mají společnou tendenci odněkud utíkat, kdy lze útěk vyložit jako variantu obranného či únikového jednání. Dítě řeší svůj problém útekem z prostředí, které ho ohrožuje nebo je pro něj nepřijatelné. Pokud dítě utíká z domova, jedná se o signál, že rodina nefunguje jako zdroj jistoty a bezpečí. Dítě utíká, protože není schopné zvládnout situaci vhodnějším způsobem (Vágnerová, 2004). I zde je nutné zjistit, zda jsou útěky a toulky individuální či skupinové, a také zda se jedná o náhlé rozhodnutí

nebo o předem promyšlený čin. Důležité jsou také informace o činnosti během útěku a forma návratu (Kříž, 2000).

Krádeže představují porušení normy respektu k vlastnictví jiné osoby, omezení jednoho z práv druhého člověka nebo společnosti. Je pro ně typická záměrnost takového jednání. O krádeži lze přemýšlet až tehdy, kdy je dítě schopno chápat pojem vlastnictví a přijmout normu chování, která vlastnictví a vztah k cizím věcem definuje. Krádež může být spojená i s projevy násilí, pak se jedná o loupež či přepadení. Ne všechny sociální vrstvy a etnika však považují krádež za závažný přestupek (Vágnerová, 2004). Je proto nutné posoudit motivaci dítěte či adolescenta ke krádeži. Dále nás zajímá účelnost krádeže, využití věcí nebo peněz získaných při krádeži. Důležité je také znát motivaci krádeží prováděných jen v rámci rodiny, které svědčí o narušení citových vztahů (Kříž, 2000).

Lhaní je možné pochopit jako způsob úniku z osobně nepříjemné situace, kterou dítě nedovede jinak vyřešit. Pravá lež je charakteristická úmyslem s vědomím nepravdivosti. Jde o obranný mechanismus, který má konkrétní cíl, tedy dítě se potřebuje vyhnout potížím nebo získat určitou výhodu. Ve školním věku jsou děti schopné odlišit, co je pravda, a zároveň vědí, že lhát se nemá. Bájeví lhavost uspokojuje alespoň na symbolické úrovni potřeby, které nelze jiným způsobem saturovat. V tomto případě se však o poruchu chování nejedná (Vágnerová, 2004). Pravá lež je také motivována snahou něco zakrýt nebo se vyhnout trestu. Má zakrývat nebo omlouvat další formy poruchy chování (Kříž, 2000).

Agresivní jednání lze chápat jako nepřiměřený prostředek k uspokojení nějaké potřeby. Může jít o nevhodný způsob k dosažení obecně přijatelného cíle, ale jindy je sám cíl agrese sporný, například potřeba ovládat všechny děti ve třídě. Násilné jednání může být zaměřeno vůči lidem, zvířatům nebo věcem. Nejčastěji se u dětí vyskytuje hrubé, necitelné až kruté fyzické napadání slabších vrstevníků. Specifickou variantou násilného jednání je šikana. Šikana bývá plánovaná a spojena s uspokojením z vlastní nadřazenosti a moci nad slabším jedincem. Proto ji lze chápat jak závažnější poruchu chování (Vágnerová, 2004).

Ničení majetku (vandalismus) je někdy součástí hry a tendence k němu má skoro každé dítě v určitých situacích. V patologické formě však jde o prudký záchvat ničení, které nemá žádný smysl, bývá situační, prováděný v afektu, který se může vyskytnout u jednotlivce, ale často také v rámci skupiny, zejména u adolescentů (Kříž, 2000).

1.3.4 Příčiny vzniku poruch chování

Paclt uvádí, že v posledních dvou desetiletích stoupá zájem o výzkum etiologie a léčby poruch chování. Ve středu pozornosti jsou pak zejména faktory psychosociální a také faktory biologické. Velmi významné jsou také studie zabývající se vztahem hyperkinetického syndromu (ADHD) a poruch chování (Paclt, 2007).

Příčiny vzniku poruchového chování mohou být různé, ale obvykle se jedná o součet většího počtu různých rizik, která mají nepříznivý vliv. To znamená, že jde o multifaktoriální podmínění. Tyto faktory mohou být biologické i sociální a působí ve vzájemné interakci (Vágnerová, 2004).

Genetická dispozice k disharmonickému chování a nestandardnímu způsobu reagování se v dětství může projevit zejména na úrovni temperamentu. Mezi rizikové faktory jsou řazeny dráždivost, impulzivita, potřeba vyhledávat vzrušení, snížení zábrán, menší citlivost ke zpětné vazbě, lhostejnost k odezvě. V takovýchto případech se různé potíže objevují již v raném věku a bývají výchovně velmi málo ovlivnitelné. Typický je odmítavý postoj k běžným sociálním normám a upřednostňování vlastních pravidel chování, ve většině případů zaměřeného pouze na uspokojování vlastních potřeb. Obdobným způsobem zpravidla bývá disponován alespoň jeden z rodičů, a tak je většinou obtížné rozlišit dědičnou zátěž od zátěže psychosociální. Navíc se zde v takovýchto případech objevuje zvýšené riziko, že se rodič sám bude chovat problematically (Vágnerová, 2004). Při zkoumání vztahu mezi psychickým stavem rodičů a poruchou chování dítěte byly využity dva postupy. Jeden z postupů mimo jiné zahrnuje sledování dětí rodičů, kteří byli klinicky diagnostikováni jako abnormální. Zde obecně platí, že děti rodičů s psychickými problémy mají vyšší riziko vzniku poruch chování než děti rodičů bez diagnostikovaných psychických problémů (Erickson, 1998).

Train se domnívá, že porucha je dědičná a vyvolaná podmínkami, v nichž se dítě nalézá. Dítě má k poruše chování větší dispozice, také pokud jeden z rodičů trpí určitým typem poruchy, jako jsou poruchy osobnosti, poruchy emocí, schizofrenie nebo poruchy pozornosti (Train, 2001).

Biologické znevýhodnění může vzniknout na úrovni narušení struktury či funkcí centrální nervové soustavy, které může mít různou etiologii. U dětí s poruchami chování byly shledány odlišnosti v diferenciaci obou hemisfér. Hyperaktivita bývá spojena se změnou koncentrace dopaminu v mozkomíšním moku, zrání, které vede ke zklidnění, je doprovázeno poklesem jeho hladiny. Zátěž organického postižení centrální nervové soustavy se projevuje především emoční labilitou, impulzivitou a nižší schopností sebeovládání. U těchto jedinců lze pak snadněji vyprovokovat neadekvátní reakce, například výbuch agresivity. Biologickou odchylku zmíněného typu lze chápat jako rizikový faktor zvyšující sklon k nežádoucímu způsobu reagování (Vágnerová, 2004).

Úroveň inteligence není faktorem, který by významnějším způsobem ovlivňoval míru pravděpodobnosti vzniku poruch chování. Děti a dospívající s narušeným chováním sice mívají v průměru o něco nižší inteligenci než je průměr populace, ale na druhé straně se objevují i asociální jedinci s nadprůměrnou inteligencí. Poruchy chování bývají často spojeny se školním selháním, na němž se významně podílí spíše sociokulturní zanedbanost a celkově nepříznivá konstelace zátěžových faktorů (Vágnerová, 2004).

Vliv sociálních faktorů je velmi významný. Při hodnocení poruch chování je třeba pochopit souvislosti, které vedly k jejich vzniku. Život v nevhodném nebo nepodnětném prostředí představuje riziko ve smyslu rozvoje nežádoucích způsobů chování, ale i nepříznivých osobnostních charakteristik. Nejdůležitějším sociálním prostředím je rodina. Poskytuje dítěti základní sociální zkušenost. Dítě si zde může pomocí nápodoby nebo identifikace s rodiči osvojit poruchové chování, přijmout odlišný normativní a hodnotový systém, může znevýhodnit i zkušenost rané citové deprivace. Negativně však mohou působit i jiné sociální skupiny, nejčastěji se jedná o skupinu vrstevníků, zejména pokud by představovala asociálně zaměřenou partu se

specifickými normami a hodnotami. Je však nutné také připomenout, že vliv party nebude tak významný, pokud rodina představuje přijatelné zázemí. Její význam pro rozvoj dětské osobnosti i jeho chování je větší než působení jiných sociálních faktorů. K rozvoji nežádoucího chování může vést nejen určitý životní styl, ale i určité životní prostředí. Nepříznivě působí například shromáždění velkého počtu lidí na sídlištích, která jsou typická svou anonymitou. Není proto divu, že se zde děti a mladiství chovají asociálně ve větší míře než tam, kde se uplatňuje sociální kontrola a na anonymitu nelze spoléhat (Vágnerová, 2004). Sociální faktory mají klíčovou úlohu, nazýváme je také faktory vnějšími či exogenními. Řadíme k nim vliv rodiny (způsob výchovy, vztahy mezi členy rodiny, hodnotová orientace rodiny), vrstevníků, místních komunit, profesních sdružení, vzdělávacích institucí, médií nebo konkrétní sociální situace. Souhrnně o nich mluvíme jako o prostředí, tedy o podmínkách sociálních, kulturních, hospodářských a politických. Ty mají obecnou povahu, jsou společné celým skupinám obyvatelstva a tvoří významné rámce každého individuálního chování (Urban, Dubský, 2008).

1.3.5 Vznik poruchy chování

Dítě s diagnózou poruchy chování může být pod vlivem kamarádů, kteří páchají trestnou činnost, jeho stav může být důsledkem hyperaktivity nebo může souviset s tragickými událostmi v rodině. Ačkoliv se může zdát, že se chování dítěte nedá tolerovat a že dítě musí mít poruchu chování, je důležité si uvědomit, že jeho stav mohl být nastartován či zhoršen určitými událostmi nebo okolnostmi. V neposlední řadě bude chování dítěte záviset také na vztahu rodiče k němu a na účinnosti podpory, kterou mu jsou rodiče schopni poskytnout. Vzájemné vztahy v rodině mají ještě větší vliv na vznik trvalých poškození než jednotlivé události. Ačkoliv bylo výše uvedeno, že nevhodné chování dítěte může mít původ v dítěti samém, současně platí, že dítě je velice ovlivněno svými nejbližšími. Po nějakém čase začne napodobovat chování rodičů a osvojí si jejich vzorce vzájemného chování. Děti vycítí, co rodiče cítí, co si myslí, a jednají podobným způsobem. Pozorují reakce rodičů na změny a zabudují si je do svého vlastního repertoáru vzorců chování. Zásadní vliv na dítě má také způsob rodičovské

výchovy. Pokud rodiče uplatňují výchovné zásady příliš striktně a nepřipouštějí žádnou diskusi, je pravděpodobnější, že dítě bude mít nižší sebevědomí a bude uzavřené a nešťastné. Rozvoj jeho uvědomění si sebe sama může být omezený. Pokud jsou rodiče naopak příliš shovívaví a povolní, dítě si dělá, co chce, nevytvoří si mechanismus ovládnání svých pohnutek a může se z něj stát agresivní člověk. Rodiče, kteří jsou postaveni před nekonečné požadavky svých dětí, se nakonec ve snaze získat nad dítětem kontrolu uchýlí k hrubostem. Pokud má dítě rodiče, kteří se nezajímají a to, co dělá, a do jeho záležitostí se vůbec nepletou, může být dítě agresivní, trpět nedostatkem sebekontroly a sebevědomí. Bylo zjištěno, že v rodinách, kde se vyskytují agresivní či delikventní děti rodiče:

- nedokážou poskytnout svému dítěti dostatečný dohled,
- nedokážou stanovit jasně a důsledně pravidla a cíle,
- nedokážou projevit nesouhlas s nevhodným chováním,
- vyhnuli se konfrontaci důležitých témat,
- nedokážou reagovat v krizových situacích jinak než emotivně,
- nedokážou uplatnit pravidla výchovy, protože si prostřednictvím společného prožívání příjemných zkušeností nevybudovali smysluplný vztah se svými dětmi (Train, 2001).

Za nejúčinnější je pokládán takový způsob výchovy, kdy rodiče stanoví jasná a pevná pravidla a dětem je dovoleno o nich na rozumné úrovni diskutovat a jednat. Tak rodiče u dítěte pěstují smysl pro svědomitost, sociální odpovědnost, nezávislost a sebevědomí (Train, 2001).

Dítě začne mít často potíže s chováním při nástupu do školy. Dokud je doma samo, zdá se, že žádné problémy nemá. Tak je tomu zejména v případě, že se jedná o prvorozené dítě, u něhož rodiče nemají moc zkušeností s chováním ostatních dětí. Řada dětí má zpočátku potíže se vztahem k ostatním spolužákům, avšak dětem s hlubšími problémy nebo poruchami učení je třeba poskytnout včasnou pomoc a vyhnout se tak vážným problémům s chováním v pozdější době (Train, 2001).

Příznaky se většinou s postupujícím věkem a fyzickým vývojem dítěte mění: méně závažné projevy poruchy chování jako jsou například drobné krádeže v obchodech nebo dětské rvačky lze pozorovat v útlém věku, u dospívající mládeže může mít porucha chování podobu přepadení, krádeží, vloupání či znásilnění (Train, 2001).

V průběhu svého vývoje se dítě učí rozlišovat žádoucí a nežádoucí chování. Nejedná se jen o to, aby znalo příslušné normy, ale aby také v souladu s nimi jednalo. Důsledkem takové úrovně socializace je schopnost reagovat na přestoupení norem pocitem viny. Pro každé období školního věku jsou typické určité problémy v chování, které potvrzují dosažení určité vývojové fáze. O poruchách chování mluvíme většinou až ve středním školním věku. V dospívání se ve větší míře objevují poruchy chování, které jsou důsledkem trvalejšího a vědomého odmítnutí či nerespektování běžných norem (Vágnerová, 2004a).

1.3.6 Kognitivně behaviorální techniky v léčbě poruch chování

Včasná diagnóza a léčba pomocí psychoterapeutické a sociální intervence může mít zásadní význam pro psychosociální vývoj pacienta (Paclt, 2007).

Behaviorální trénink a práce ve skupinách rodičů dětí v riziku se ukázaly jako účinné zejména tehdy, pokud byly zaměřeny na problémy ve vztahu mezi rodiči a dítětem a také pokud obsahovaly nácvik dovedností, které vedly ke zlepšení v problémových okruzích. Mezi základní přístup řadíme trénink nových aktivit a dovedností a také zapojení do pozitivních činností. Tyto aktivity jsou podněcovány socioterapeutickými a psychoterapeutickými přístupy, jejichž cílem je restrukturalizace skupinového chování a restrukturalizace role pacienta v této skupině. Stejně důležitá je intervence s celou rodinou dítěte s poruchou chování, a to v různých formách rodinné terapie včetně poradenství (Paclt, 2007).

U dětí s poruchami chování je žádoucí využívat také hodnotově - terapeutické postupy. Mnohé poruchy psychické či psychosociální povahy jsou u dětí podmíněny motivačním a citovým strádáním pramenícím z frustrace potřeby prožívat smysl vlastních činů a zkušeností, jak na to poukazuje Frankl ve svém pojetí logoterapie. Její

naplnění závisí na prožívání a uskutečňování životních hodnot přiměřených vývojové vyspělosti jedince (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000).

Terapeutické postupy prostřednictvím pedagogických a psychologických činností, realizované ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, směřují k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování dítěte (Vítková, 2004).

1.4 Náhradní výchovná péče

1.4.1 Typy náhradní výchovné péče

Ústavní i ochranná výchova mohou být ukládány jen osobám mladším 18 let, ve výjimečných případech mohou být prodlouženy do věku 19 let (Matoušek, Kroftová, 2003).

Ústavní výchova je opatření, které nařizuje příslušný soud na základě zákona o rodině č. 94/1963 Sb. v občansko – právním řízení, nezletilému dítěti do 18 let věku v případech, kdy jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo když rodiče z vážných důvodů nemohou výchovu dítěte zabezpečit. Nařizuje se tedy z důvodů sociálních i výchovných. V případě nařízení ústavní výchovy ze sociálních důvodů zajišťuje péči o nezletilé dítě dětský domov. Pokud jde o nařízení ústavní výchovy z výchovných důvodů, zajišťuje následnou péči dětský domov se školou nebo výchovný ústav. Ústavní výchova má preventivní charakter a trvá tak dlouho, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do 18 let věku dítěte, v ojedinělých případech do 19 let (Vítková, 2004).

Ochranná výchova je druhem ochranného opatření, které je definováno trestním zákonem, má preventivní účel, má také resocializovat toho, kdo se dopustil společensky nebezpečného činu. Ukládá se osobám ve věku mezi dvanáctým a patnáctým rokem života za čin, za který trestní zákon ukládá výjimečný trest osobám právně odpovědným. Trestní zákon ukládá vykonání ochranné výchovy ve zvláštních zařízeních, ve kterých je zajištěna příprava chovance na jeho budoucí povolání pod

patříčným pedagogickým vedením (Matoušek, Kroftová, 2003). Ve školských zařízeních pro výkon ochranné a ústavní výchovy směřuje praxe k dětem a mládeži s poruchami emocí a chování, u nichž závažnost poruchy nedovoluje realizaci reedukace v přirozeném sociálním prostředí. Těžiště působení je v reedukaci, současně je důležitá i diagnostická a poradenská činnost. Diagnostika je ve speciálně pedagogickém procesu důležitá především ve dvou oblastech:

- v oblasti poznávání jedince v celém kontextu poruchy emocí a chování,
- funguje i jako zpětná vazba pro pedagoga. V tomto smyslu se užívá pro zhodnocení účinnosti intervence a reedukace, stejně jako dalších opatření v rámci resocializačního procesu (Vojtová, 2005).

Středisko výchovné péče pro děti a mládež jsou součástí institucí preventivně výchovné péče a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Účelem středisek je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte, pokud nenastaly důvody pro nařízení ústavní výchovy či uložení ochranné výchovy. To znamená, že klienty střediska jsou děti, jejichž poruchy chování nejsou příliš závažné. Pracuje s klienty na bázi dobrovolnosti, ochoty a zájmu spolupracovat. Také do diagnostického ústavu jsou přijímáni jedinci na základě žádosti rodičů či zákonných zástupců, kdy se jedná o dobrovolný pobyt.

1.4.2 Funkce výchovných zařízení

Socializační funkce. V rámci socializační funkce, tj. předávání kultury a zachování její kontinuity, musí být výchovný proces organizován s úmyslem přiblížit mladé generaci všechna významná schémata, z nichž by pochopila, co se bude od ní dále očekávat. V současné době to vyžaduje reagovat na rychlé změny ve společnosti. Zásadní věcí se jeví „vyzbrojit“ mladé lidi silou nepodléhat nejruznějším nástrahám, větší zodpovědností za své jednání i jednání druhých lidí a posilovat v mladé generaci altruistické tendence a solidaritu (Kraus, 2008).

Výchovná funkce. Z předcházející funkce vyplývá, že v souvislosti s funkcí výchovnou se do popředí dostávají jiné otázky než přímo vzdělávací. Jako velmi důležitý je považován trend globálního pojetí výchovy, jenž se projevuje integrací vyučovaných předmětů (Kraus, 2008).

Pečovatelská funkce. Jde o oblasti, jako je uspokojování hygienických potřeb, stravování nebo lékařská péče, které se také společenskou transformací proměnily (Kraus, 2008).

Poradenská funkce. Většinou je redukována na profesní poradenství, které obvykle zajišťují výchovní poradci z řad učitelů. Tuto funkci by měl zajišťovat profesionální psycholog byť třeba jen externí a měl by se zabývat nejen otázkami profesionální orientace, ale také problematikou studijních předpokladů, diagnostiky schopností, osobnostních zvláštností, pomoci v řešení prospěchových i výchovných těžkostí (Kraus, 2008).

Rekreační funkce. Realizuje se zejména mimo vyučování, tedy ve volném čase žáků. Školy by se měly zamyslet nad tím, jakým způsobem vytvořit ve svých prostorách co nejlepší podmínky, za kterých by jejich žáci trávili přestávky či jiný volný čas mezi vyučovacími hodinami (Kraus, 2008).

Hlavními současnými problémy práce ústavů pro výkon ústavní a ochranné výchovy je dle Tesařové (in Matoušek, Kroftová, 2003) nedostatek diferenciací ústavů, málo individualizovaná péče, nejasná koncepce reedukace, diskutabilnost účinnosti bodového hodnocení, malé kapacity všech zařízení, vysoký počet svěřenců v jednom zařízení, vysoký počet útěků svěřenců a celková oddělenost ústavního prostředí od civilního, neústavního světa. Pozornost je podle Tesařové dosud věnována negativním stránkám svěřencovy osobnosti (Matoušek, Kroftová, 2003).

1.4.3 Systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Školská zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy poskytují dětem ve věku od 3 do 18 let věku výchovu i vzdělání. Děti do těchto zařízení přichází na základě rozhodnutí soudu o nařízení ústavní výchovy nebo rozhodnutím soudu o uložení ochranné výchovy, popřípadě na základě předběžného opatření (Pipeková, 2006).

Systém školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy tvoří:

- diagnostický ústav,
- dětský domov,
- dětský domov se školou,
- výchovný ústav (Pipeková, 2006).

Dětský domov patří do systému školských zařízení pro výkon ústavní výchovy. Dětský domov zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování, většinou ve věku od 3 do 18 let, v odůvodněných případech do ukončení přípravy na povolání, nejdéle však do 26 let. Děti z dětského domova navštěvují běžnou školu mimo dětský domov (Vítková, 2004).

Účelem *dětského domova se školou* je podle § 13 zákona č. 109/2002 Sb. zajistit péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, mají-li závažné poruchy chování, nebo pro děti, které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči. Dále také pro děti s uloženou ochrannou výchovou, a jsou-li nezletilými matkami, a splňují výše zmíněné podmínky, a jejich děti. Tyto děti nemohou být vzdělávány ve škole, která není součástí dětského domova se školou. Do dětského domova se školou mohou být umístovány děti zpravidla od šesti let do ukončení povinné školní docházky. Pokud v průběhu povinné školní docházky pominuly důvody pro zařazení dítěte do školy zřízené při dětském domově se školou, je dítě na základě žádosti ředitele dětského domova se školou zařazeno do školy, která není součástí dětského domova se školou. Nemůže-li se dítě po ukončení povinné školní docházky pro pokračující závažné poruchy chování vzdělávat ve střední škole mimo zařízení nebo

neuzavře-li pracovně-právní vztah, je přeřazeno do výchovného ústavu (zákon 109/2002 Sb.).

1.4.4 Školská zařízení pro výkon ochranné a ústavní výchovy

Účelem zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy je podle § 1 odst. 2 zákona č. 109/2002 zajišťovat nezletilé osobě ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péčí v zájmu jeho vývoje, řádné výchovy a vzdělání (zákon 109/2002). Zákon o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb. v platném znění v § 6 odst. 1 dále stanovuje, že se jedná zejména o děti:

a) jejichž rodiče

- zemřeli;
- neplní povinnosti plynoucí z rodičovské zodpovědnosti;
- nevykonávají nebo zneužívají práva plynoucí z rodičovské zodpovědnosti;

b) které byly svěřeny do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče, pokud tato osoba neplní povinnosti plynoucí ze svěřeni dítěte do její výchovy;

c) které vedou zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbávají školní docházku, nepracují, i když nemají dostatečný zdroj obživy, požívají alkohol nebo návykové látky, živí se prostitucí, spáchaly trestný čin, nebo jde-li o děti mladší než patnáct let, spáchaly čin, který by jinak byl trestným činem, opakovaně nebo soustavně páchají přestupky nebo jinak ohrožují občanské soužití;

d) které se opakovaně dopouští útěků od rodičů nebo jiných fyzických nebo právnických osob odpovědných za výchovu dítěte;

e) na kterých byl spáchán trestný čin ohrožující život, zdraví, jejich lidskou důstojnost, mravní vývoj nebo jmění, nebo je podezření ze spáchání takového činu, pokud tyto skutečnosti trvají po takovou dobu nebo jsou takové intenzity, že nepříznivě ovlivňují vývoj dětí nebo jsou anebo mohou být příčinou nepříznivého vývoje dětí (zákon č. 359/1999).

Ve školských zařízeních pro výkon ochranné a ústavní výchovy probíhá i vzdělávání, které směřuje především k profesní orientaci jedince, se kterým se zde pracuje. Při speciálně pedagogickém vedení dětí a mládeže s poruchami chování a emocí jsou základním předpokladem pro hodnocení případu a další rozhodnutí tři základní roviny. Jsou to roviny, ve kterých speciální pedagog dítě poznává, vyhodnocuje si svá zjištění a srovnává je s jeho chováním. Jedná se o individualitu jedince, jeho biografii a způsob sociálního začlenění (Vojtová, 2005).

Individualita jedince

Osobnostní zvláštnosti, odlišnosti v reakcích dítěte, interakce, chování a zpracování zátěžových situací jsou návodem pro další postupy. Míra jejich vlivu na výskyt a intenzitu poruchy emocí a chování je významná pro interdisciplinární spolupráci. Nejčastěji se ve školách obracejí na spolupráci na medicínské obory, jako jsou například pedopsychiatrie, neurologie a další. Pro upřesnění hodnocení individuality dítěte se využívá spolupráce s psychologem (Vojtová, 2005).

Biografie jedince

Krizové situace a konfliktní zkušenosti pomáhají vysvětlit některé projevy v chování jedince a jsou také vodítkem pro směr pomoci, pro potřebu interdisciplinární spolupráce a případná právní či jiná opatření, která je nezbytné udělat pro zajištění bezpečného prostředí jedince. Pocit bezpečí je základní podmínkou citové stability dítěte s poruchami chování. Dobrá znalost biografie dítěte pomáhá speciálnímu pedagogovi dítě akceptovat a zároveň podporovat a vést ke změnám v jeho životních perspektivách. Je také cenným zdrojem základních informací pro formulaci domněnek o etiologii poruch chování a úvah o možné intervenci (Vojtová, 2005)

Sociální začlenění

Úroveň sociálního prostředí jedince je návodem pro rozhodování o formě intervence a speciálně pedagogického vedení (Vojtová, 2005).

Ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči musí být podle § 1 zákona č. 109/2002 Sb. zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku (zákon 109/2002 Sb.).

Dětský domov se školou podle § 2 zákona č. 109/2002 Sb. poskytuje péči jinak poskytovanou rodiči nebo jinými osobami, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy rozhodnutím příslušného orgánu. Rovněž poskytuje péči dětem, u nichž bylo nařízeno předběžné opatření. Tuto péči poskytuje také dětem, které nejsou občany České republiky a splňují podmínky stanovené zvláštním zákonem. Dětský domov se školou může poskytovat plné přímé zaopatření zletilé nezaopatřené osobě po ukončení výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, připravující se na budoucí povolání, nejdéle však do věku 26 let, a to za podmínek sjednaných ve smlouvě mezi nezaopatřenou osobou a zařízením (zákon 109/2002 Sb.).

Těmto dětem je zde podle § 2 odst. 8 zákona č. 109/2002 Sb. poskytováno plné přímé zaopatření a to:

- stravování, ubytování a ošacení,
- učební potřeby a pomůcky,
- úhrada nezbytně nutných nákladů na vzdělávání,
- úhrada nákladů na zdravotní péči, léčiva a zdravotnické prostředky, které nejsou hrazeny ze zdravotního pojištění, pokud nebyla péče vyžádána osobami odpovědnými za výchovu,
- kapesné, osobní dary a věcná pomoc při odchodu zletilých osob ze zařízení,
- úhrada nákladů na dopravu do sídla školy (zákon 109/2002).

Podle § 2 odst. 9 zákona č. 109/2002 Sb. mohou být dále dětem podle rozhodnutí ředitele zařízení hrazeny:

- potřeby pro využití volného času a rekreaci,
- náklady na kulturní, uměleckou, sportovní a oddechovou činnost,
- náklady na soutěžní akce, rekreace,
- náklady na dopravu k osobám odpovědným za výchovu (zákon 109/2002 Sb.).

V rámci péče o děti jsou jim zajišťovány specifické výchovné a vzdělávací potřeby, a to v odstupňovaném rozsahu pro děti samostatné přiměřeně věku, pro děti samostatné vyžadující občasnou kontrolu, pro děti vyžadující občasné vedení a stálou kontrolu, pro děti nesamostatné vyžadující stálé vedení i kontrolu a pro děti vyžadující soustavnou intenzivní individuální péči (§ 2 odst. 10 zákona č. 109/2002 Sb.). Do dětského domova se školou jsou umisťovány i děti s mentálním, tělesným a smyslovým postižením, dále děti s vadami řeči, popřípadě děti s více vadami, u nichž byla nařízena ústavní výchova, uložena ochranná výchova nebo nařízeno předběžné opatření, pokud stupeň zdravotního postižení neodpovídá jejich umístění do ústavu sociální péče nebo do specializovaného zdravotnického zařízení. Pro tyto děti zařízení zajistí vhodné podmínky úpravou denního režimu a vybavenosti zařízení. Zajistí také odpovídající vzdělávací, terapeutický a sociálně rehabilitační program nebo zabezpečí jejich týdenní pobyt v internátu školy podle typu jejich postižení a prostřednictvím příslušného zdravotnického zařízení i specializovanou zdravotní péči (§ 2 odst. 12 zákona č. 109/2002 Sb.). V zařízeních se vytvářejí podmínky pro účast dětí na náboženské výchově, na náboženských obřadech, popřípadě na dodržování náboženských zvyklostí, a to podle zájmu dítěte a s ohledem na předchozí rodinnou výchovu a na rozumové schopnosti dítěte (§ 2 odst. 13 zákona č. 109/2002 Sb.). Základní organizační jednotkou pro práci s dětmi v zařízení je výchovná skupina nebo rodinná skupina. Rodinná skupina je základní organizační jednotkou v dětském domově se školou a tvoří ji nejméně 5 a nejvíce 8 dětí zpravidla různého věku a pohlaví. Sourozenci se zařazují do jedné rodinné skupiny, výjimečně je možné zařadit je do různých rodinných skupin, zejména z výchovných, vzdělávacích nebo zdravotních důvodů. V dětském domově se

školou lze zřídit nejméně 2 a nejvíce 6 rodinných skupin. Děti se do rodinných skupin zařazují se zřetelem na jejich výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy může na žádost ředitele zařízení v odůvodněných případech udělit výjimku (§ 4 zákona č. 109/2002 Sb.).

2. Cíl práce a výzkumné otázky

2.1 Cíl práce

Prvním cílem této práce bylo zmapovat hodnotové orientace dětí z Dětského domova se školou Býchory. Především pak význam jednotlivých hodnot pro děti z tohoto zařízení. Cílem bylo zjistit, zda se změnila hodnotová orientace dětí po příchodu do dětského domova se školou.

Druhým cílem bylo zjistit názor pracovníků Dětského domova se školou Býchory na utváření životních hodnot dětí v tomto zařízení.

2.2 Výzkumné otázky

Součástí výzkumu bylo také stanovení výzkumných otázek. Byly stanoveny dvě základní výzkumné otázky:

1. Jakou hodnotovou orientaci mají děti z Dětského domova se školou Býchory?
2. Jaký názor mají pracovníci Dětského domova se školou Býchory na možnosti utváření životních hodnot dětí v domově?

Výzkumné otázky stanovují účel a cíl práce, tedy na co se chceme při výzkumu zaměřit, co ve výzkumu řešíme. Výzkumné otázky by měly být ověřitelné, jasné a jednoduché, relevantní, motivující, měly by odpovídat parametrům zadání.

3. Metodika

3.1 Použitá metoda

Ke zjištění stanovených cílů byl použit kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivnějšího kontaktu s terénem či situací jedince nebo skupiny jedinců. Pracuje s omezeným počtem jedinců obvykle na jednom místě. Vznikají zde obtíže se zobecňováním výsledků. Výhodou kvalitativního výzkumu je získání hloubkového popisu případu. Zohledňuje také působení kontextu, lokální situaci a podmínky (Hendl, 2005).

Jako metoda výzkumu bylo použito dotazování, technika sběru dat pak skupinové interview, kdy se během poměrně krátké doby získají informace od skupiny lidí najednou. Skupinové interview se provádí ve skupině šesti až osmi lidí s cílem probrat určité téma. Účastníci interview tvoří většinou poměrně homogenní skupinu. Reagují na tazateli otázky a zároveň slyší odpovědi ostatních a doplňují je. Bezprostředně se zde hodnotí kvalita informace, lidé vzájemně kontrolují své výpovědi a dochází k vyrovnávání stanovisek. Skupinová dynamika přispívá k zaměření na nejdůležitější téma. Zároveň je možné zjistit, kdy ve skupině nastává souhlas či nesouhlas s určitým tvrzením. Je však důležité, aby skupina nebyla ovládána pouze několika jednotlivci (Hendl, 2005).

Při realizaci výzkumu u druhého cílového souboru a části prvního cílového souboru byl využit individuální polostrukturovaný rozhovor jako technika sběru dat. Polostrukturovaný rozhovor bývá označován také jako rozhovor pomocí návodu. Návod k rozhovoru představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci rozhovoru probrat. Tento návod má zajistit, že se skutečně dostane na všechna zajímavá témata. Je na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém. Zůstává mu i volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace (Hendl, 2005).

3.2 Charakteristika cílového souboru

Prvním cílovým souborem byly děti z Dětského domova se školou Býchory, kterým byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Důvodem soudního rozhodnutí o náhradní výchovné péči je diagnostika závažných poruch chování u těchto dětí, které není možné řešit běžnými pedagogickými postupy. V dětském domově se školou Býchory je poskytována výchovná péče jak chlapcům, tak dívkám s poruchami chování. V současné době je v DDŠ Býchory 21 chlapců a 10 dívek. Jsou rozděleni do rodinných skupin, ve kterých také probíhala jednotlivá interview. Výzkumu se zúčastnilo 16 chlapců a 10 dívek. Vychovatelé jedné skupiny mě upozornili na fakt, že spolu děti z této skupiny špatně vychází, a proto by bylo vhodné místo skupinového interview použít individuální rozhovor s každým z nich, aby se tak zamezilo případným konfliktům, které se objevily u jedné ze skupin při realizaci skupinového interview. Proto jsem se 7 respondenty realizovala individuální rozhovor, při kterém byly použity stejné otázky jako při skupinovém interview (viz příloha 9.1).

Pro bližší seznámení s prvním cílovým souborem uvádím v příloze (9.2) podrobnou kazuistiku jednoho z dětí z DDŠ Býchory.

Druhým cílovým souborem byli zaměstnanci Dětského domova se školou Býchory, přesněji vychovatelé jednotlivých rodinných skupin, kteří jsou v každodenním kontaktu s dětmi z toho zařízení. V současné době pracuje v DDŠ Býchory 10 denních vychovatelů a 6 vychovatelů nočních. Výzkumu se kvůli velké časové zaneprázdněnosti účastnili 2 denní vychovatelé a 1 noční vychovatel. Jednotlivé otázky individuálních rozhovorů s vychovateli jsou součástí příloh (9.3).

Realizace výzkumu probíhala v listopadu a prosinci 2010 během mé praxe v tomto zařízení, se souhlasem ředitele zařízení (viz příloha 9.4) a všech zúčastněných, jak dětí, tak vychovatelů. Všichni byli seznámeni s tím, že interview je anonymní a slouží pouze pro účely této práce. Interview probíhala v obývacím pokoji rodinných skupin. Při realizaci výzkumu byl brán ohled na individuality každého dítěte. Během interview byla na některých dětech znát nesoustředěnost, nervozita, ale také ovlivnitelnost ostatními.

4. Výsledky

4.1 Dětský domov se školou Býchory

Zřizovatelem Dětského domova se školou Býchory je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Koncepce Dětského domova se školou navazuje na předchozí koncepci Dětského výchovného ústavu, který byl transformován zákonem č. 109/2002 Sb. DDŠ Býchory byl transformován před zahájením školního roku 2004/2005. Koncepce klade důraz na vzdělávání a rozvoj pracovníků. Ujasnění kompetencí pracovníků a zakotvení v organizaci vede výchovné pracovníky k individuálnější práci s dětmi, klienty. Orientuje se na vytváření přesně stanovených pravidel, které dítěti a jeho dospělému partnerovi umožní najít prostor pro společnou práci na vlastním rozvoji (Dětský domov se školou Býchory, 2010).

Prvním východiskem transformační koncepce Dětského domova se školou Býchory bylo nové vydefinování vizí, cílů a poslání zařízení tak, aby byly transparentní a dávaly možnost rozvoje. Vize Dětského domova se školou Býchory se opírá o výchovné trendy a strategické body vyplývající ze zákona č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (Dětský domov se školou Býchory, 2010).

Mezi základní strategické cíle Dětského domova se školou Býchory patří:

- otevřené zařízení zvenčí i zevnitř, otevřené novým nápadům, přístupům i spolupráci;
- velká paleta služeb a nabídky pro klienty a jejich blízké (volný čas, sociální a vzdělávací služby, terapie, krizové poradenství);
- rozmanitá klientela s velkým věkovým rozptylem, ADHD, emocionální plochostí, nezajištěné děti, věk 25, domy na půl cesty, chráněné bydlení;
- maximální integrace do sociální a vzdělávací sítě ve středočeském kraji (Dětský domov se školou Býchory, 2010).

Tyto cíle vycházejí z potřeb dětí z Dětského domova se školou Býchory, přesněji z jejich etiologie. Měl by reagovat na to, čeho se jim v jejich dosavadním životě nedostalo a pokusit se dát jim alespoň základ, na kterém mohou v budoucnu pracovat, či se k němu případně vrátit. Tedy hodnotu vzdělání a pravidelnou školní docházku, základy slušného chování vůči dospělým, schopnost porozumět okolí, unést porážku a kritiku, dokázat pracovat ve skupině, samostatně se zabavit, zvládnout hygienické návyky a základní pravidla slušného chování. Toto cílené působení se snahou vštěpovat by mělo být spojeno s co možná nejhlubším citem, který je možné mít, a zároveň si hlídat hranice případného vzájemného ublížení si (Dětský domov se školou, 2010).

Cíle Dětského domova se školou Býchory:

- náprava či zvrát v sociálně patologickém chování dítěte, uvědomění si jeho příčin a rozdílnosti chování;
- slušné chování dítěte vůči okolí, umět žít se společností a učit se s ní vycházet, nebýt v opozici;
- integrace dítěte, změna postoje ke svému problému (Dětský domov se školou Býchory, 2010).

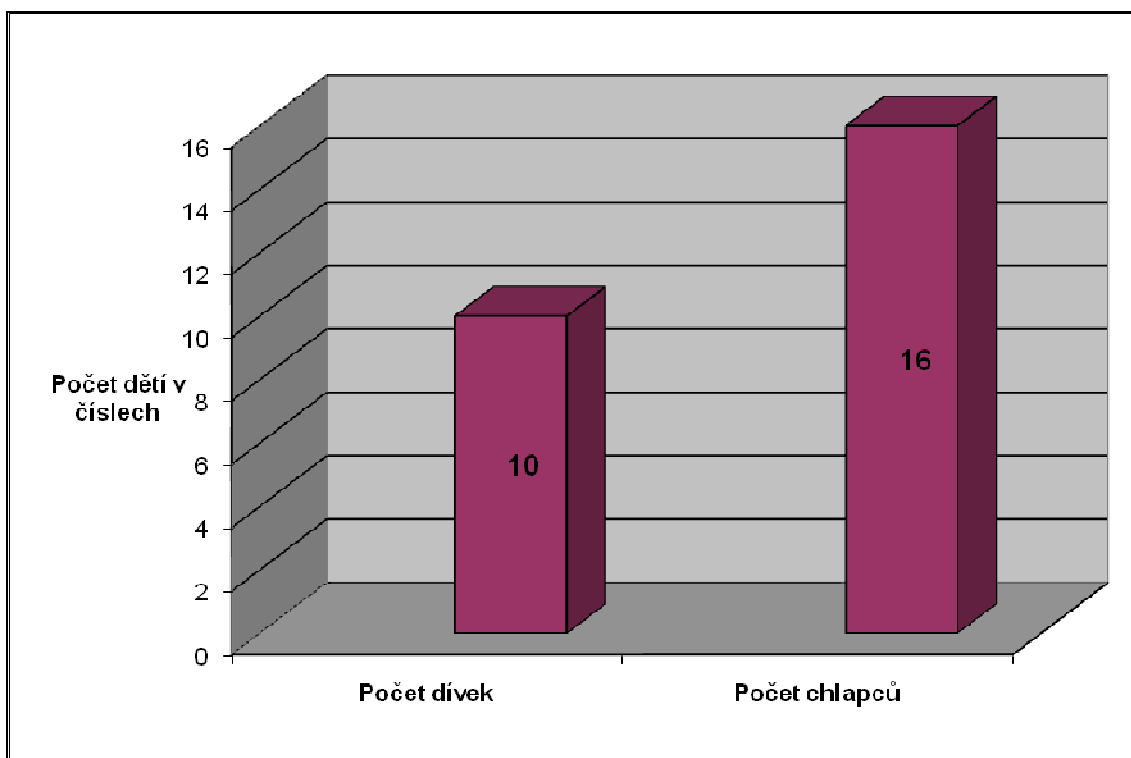
Součástí Dětského domova se školou Býchory je základní škola, kde se děti učí podle vzdělávacího programu Základní škola č.j. 16847/96-2, žáci, kteří navštěvovali praktickou školu jsou integrováni do tříd školy základní, přičemž výuka probíhá podle vzdělávacího programu Zvláštní škola č.j. 22980/97-22. Výuka je realizována v pěti učebnách. Součástí školy jsou i specializované učebny pro praktickou výuku: počítačová učebna, školní kuchyňka, pracovní dílny, hudební zkušebna a výtvarný atelier pro výuku výtvarné výchovy a jiných uměleckých činností. V současnosti jsou využívána i venkovní sportoviště a tělocvična splňující nejnáročnější parametry. Škola je součástí střednědobé koncepce domova. Jejím hlavním posláním je získat pozitivní vztah k učení a připravit děti pro možný návrat do běžného života. K tomuto účelu škola používá vedle standardních vyučovacích postupů i přístupy experimentální jako je

například projektivní výchova (pobyt v přírodě) (Dětský domov se školou Býchory, 2010).

4.2 Vyhodnocení skupinového interview s dětmi z DDŠ Býchory

Z výzkumných otázek vyplývají otázky, které byly položeny během realizace samotného výzkumu. Na začátku výzkumu byla dětem z DDŠ Býchory předložena tabulka s 5 hodnotami, kdy děti měly označit důležitost jednotlivých hodnot, tedy sestavit svou hodnotovou orientaci.

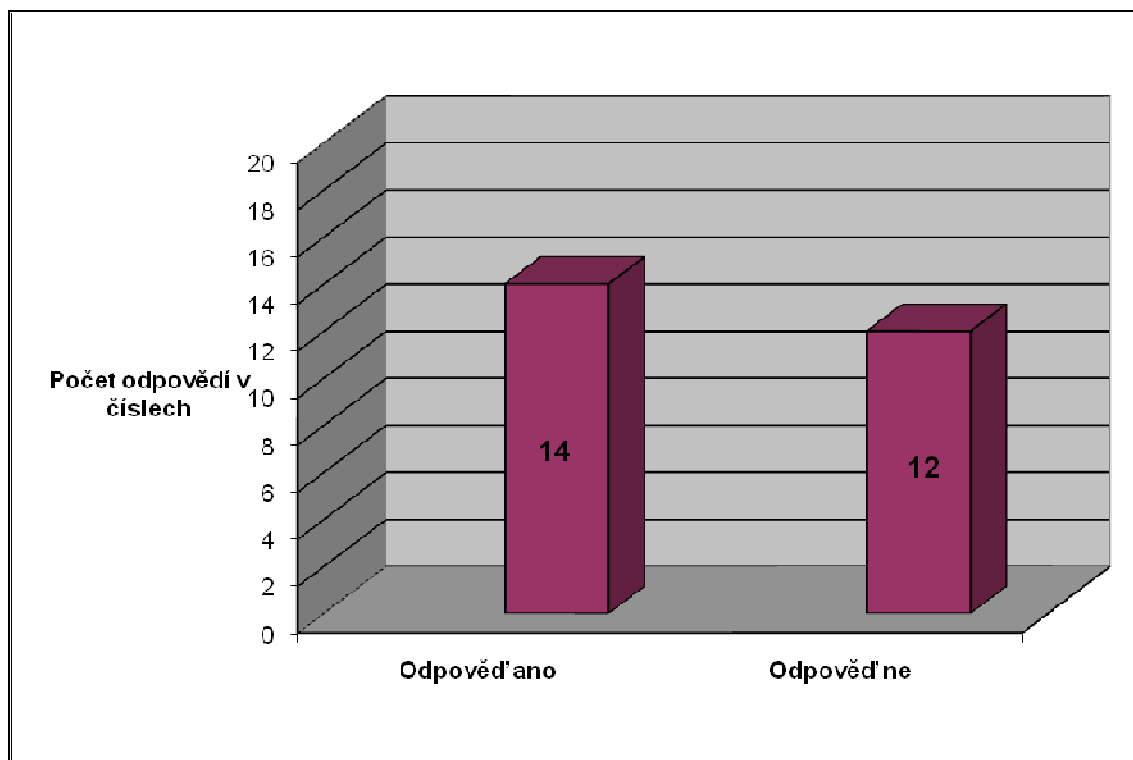
Výzkumu se účastnilo 26 dětí z Dětského domova se školou Býchory ve věku 9 až 15 let. Přesněji se jednalo o 16 chlapců a 10 dívek ze všech rodinných skupin. Výzkumu se odmítlo zúčastnit 5 dětí.



Zdroj: Vlastní výzkum

Otázka č. 1: Víš, co znamená pojem životní hodnota?

Zhruba polovina dětí znala pojem životní hodnota.



Zdroj: Vlastní výzkum

Ukázka odpovědí:

„Ano vím, znamená to nejdůležitější věci v mém životě.“

„Když se řekne životní hodnota, vybaví se mi rodina a vzdělání.“

„Mě zase rodina a zdraví.“

„A taky přátelé, ne?“

Sestav svůj žebříček pěti nejdůležitějších hodnot – jednotlivým hodnotám přiřaď čísla podle důležitosti, kterou pro tebe mají (1 = nejvíce důležitá, 5 = nejméně důležitá)

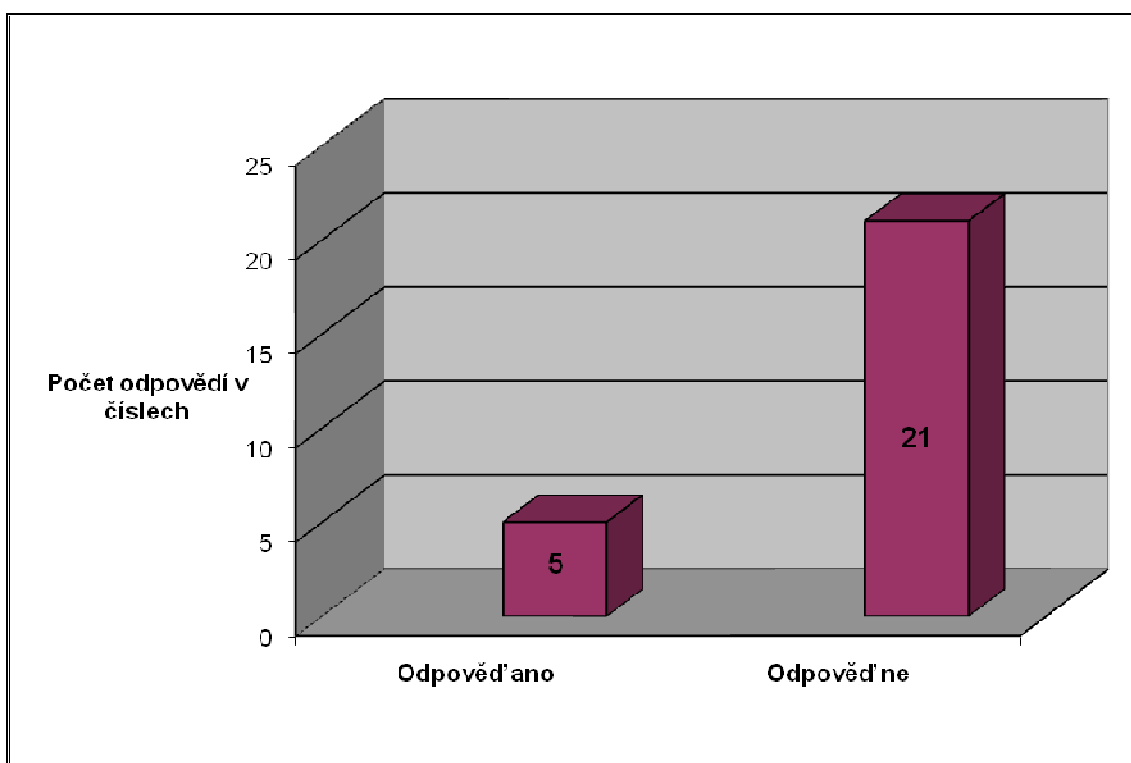
Při sestavování žebříčku hodnot se většina dětí shodla na vcelku stejných hodnotách, které jsou uvedeny níže v tabulce, která může představovat hodnotovou orientaci dětí z DDS Býchory. Přední místo žebříčku hodnot zaujímala téměř vždy hodnota rodina. Další místa v žebříčku už tak jednoznačná nebyla. Na třetím a druhém místě se většinou střídaly hodnoty zdraví, vzdělání a svoboda.. Poslední místo žebříčku zaujímá hodnota láska, na které se v tomto pořadí shodla také většina dětí. Jak již bylo výše uvedeno, téměř všechny děti se shodly na stejném pořadí hodnot. Výjimku však tvořilo 5 chlapců z jedné rodinné skupiny, kteří přiřadily hodnotě rodina až třetí místo ve svých žebříčcích. Naopak na druhé místo dali chlapci hodnotu láska a první místo u nich zaujímala hodnota svoboda. Zdraví u těchto chlapců bylo na čtvrtém místě a na pátém místě vzdělání.

Pořadí Hodnota	1. místo	2. místo	3. místo	4. místo	5. místo
Svoboda	3 děti	4 děti	6 dětí	10 dětí	3 děti
Rodina	19 dětí	4 děti	2 děti	0	1 dítě
Vzdělání	2 děti	5 dětí	7 dětí	4 děti	8 dětí
Zdraví	1 dítě	8 dětí	6 dětí	8 dětí	3 děti
Láska	1 dítě	5 dětí	5 dětí	4 děti	11 dětí

Zdroj: Vlastní výzkum

**Otázka č. 2: Chyběla ti v předloženém žebříčku nějaká pro tebe důležitá hodnota?
Pokud ano, která?**

Převážná většina dětí z DDS uvedla, že jim v předloženém žebříčku hodnot žádná hodnota, která je podle nich důležitá, nechyběla. Pěti dětem však v žebříčku důležité hodnoty chyběly.



Zdroj: Vlastní výzkum

Ukázky odpovědí:

„Ano chyběli mi tam kamarádi, motorky a peníze.“

„Ano chybí tu dobří lidé.“

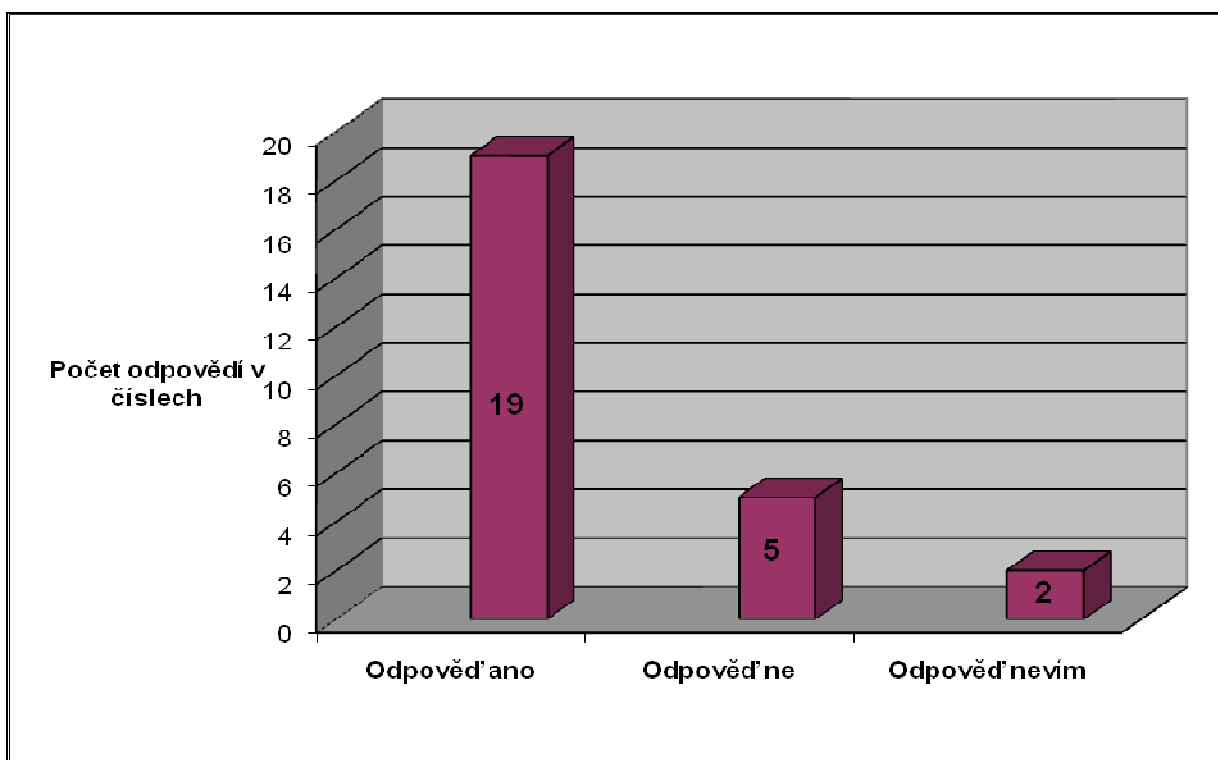
„Chyběla mi tam moje parta.“

„Ano, kytara a zpěv.“

„Kámoši.“

Otázka č. 3: Byly podle tebe tvoje životní hodnoty ovlivněny hodnotami tvých rodičů?

Většina dětí se domnívá, že jejich hodnoty byly ovlivněny jejich rodiči. Pět dětí si myslí, že utváření jejich hodnotové orientace nebylo ovlivněno jejich rodiči. Dvě děti nevěděly, jak na tuto otázku mají odpovědět.



Zdroj: Vlastní výzkum

Ukázky odpovědí:

„Ne, rozhodně nebyly.“

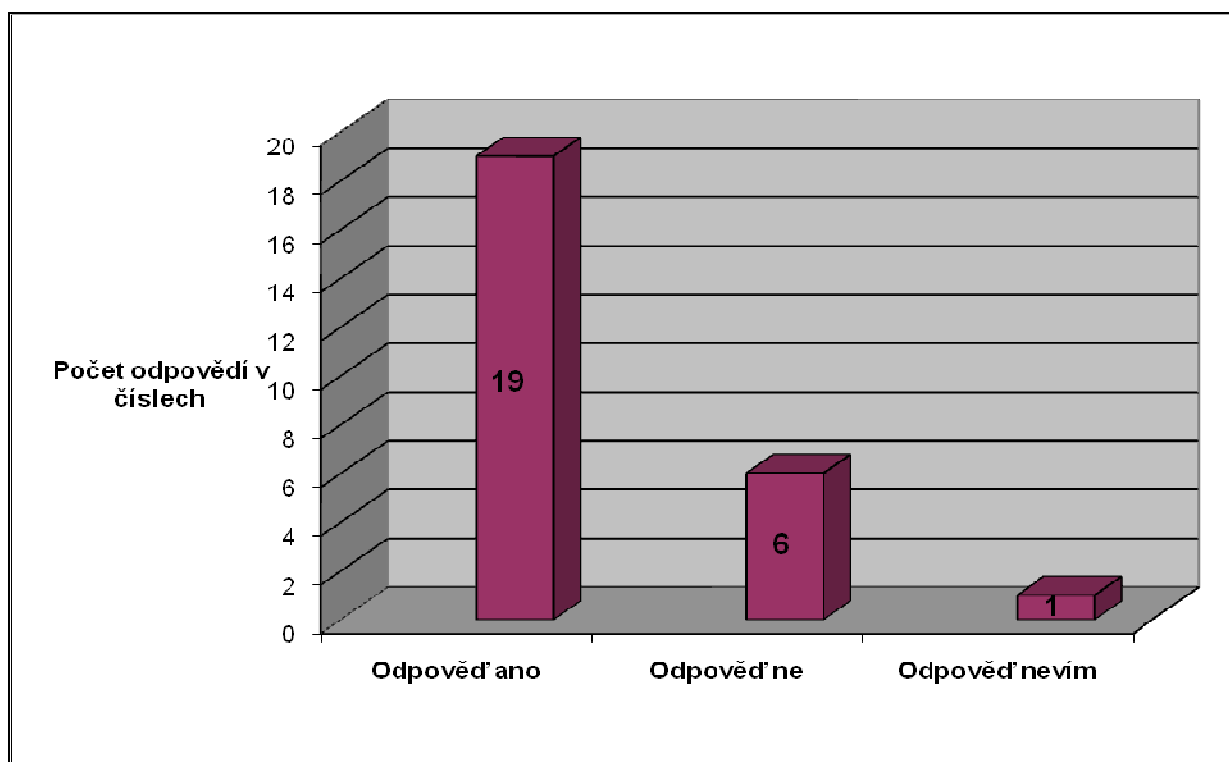
„Ano, mám je rád, jsou můj život, bez nich bych nic neměl.“

„Ano, říkali mi, že vzdělání, zdraví a rodina jsou důležité.“

„To nevím.“

Otázka č. 4: Myslíš si, že se tvoje hodnoty změnilo pobytem v DDŠ?

Většina dětí z DDŠ se domnívá, že se jejich hodnoty změnilo pobytem v DDŠ. Podle jejich slov si teď více váží věcí, které předtím považovaly za samozřejmé. Ať už se jedná o rodinu nebo pocit svobody. Pouze šest dětí si myslí, že se jejich hodnoty nezměnilo a jedno dítě, nedokázalo na tuto otázku odpovědět.



Zdroj: Vlastní výzkum

Ukázky odpovědí:

„Ano, předtím jsem hodně zlobil.“

„Ano, chybí tu volnost.“

„Určitě. Dnes chodím na učiliště, můžu někým být. To bych doma nemohl. Chci být kuchařem a udělat si barmanský kurz.“

„Jsem lepší v chování.“

„Ano, nevidám moc rodiče, ale mojí chybou.“

„Vůbec ne!“

„Ano, je to se mnou mnohem lepší.“

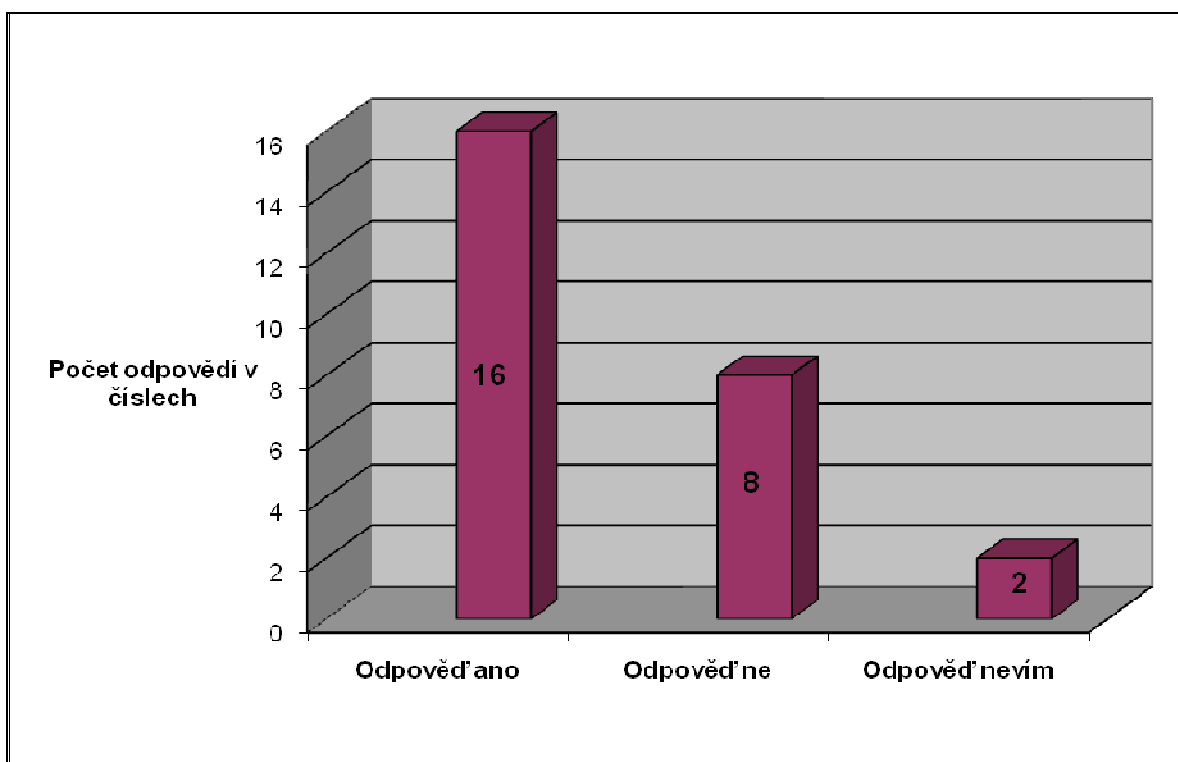
„Ano, uvědomila jsem si, co pro mě znamená moje rodina.“

„Ano, poučil jsem se ze svých chyb.“

„Ne, nezměnily.“

Otázka č. 5: Byly podle tebe tvoje životní hodnoty ovlivněny někým jiným než rodiči? Pokud ano, kým?

Šestnáct dětí uvedlo, že na utváření jejich hodnotové orientace měl vliv i někdo jiný než pouze rodiče. Zejména dívky často odpovídaly, že vliv na jejich hodnoty měly chlapci, většinou jejich kamarádi z DDŠ, ale i ti, které znaly dříve. Vliv na hodnoty dětí měli také vychovatelé z DDŠ, jak uvedlo 5 dětí. V odpovědích se také objevují kamarádi a různé vrstevnické party. Osm dětí odpovědělo tak, že na jejich hodnoty měly vliv pouze rodiče a dvě děti odpověděly, že neví, zda byly jejich hodnoty ovlivněny někým jiným než rodiči.



Zdroj: Vlastní výzkum

Ukázky odpovědí:

„Ano, kamarády.“

„Vychovateli.“

„To nevím.“

„Ano, P. F. odtud z DDŠ. Jsme kámoši.“

„Ne.“

„Rozhodně M. L.“

„L. P., hodně mi to tady ze začátku ulehčil.“

„Jenom rodiče.“

„DDŠ Býchory.“

„Starší bráchové a taky vychovatelka E. L.“

„Jeden kluk.“

Otázka č. 6: Jaké mají podle tebe hodnoty tvoje rodiče?

Pět dětí odpovědělo, že neví, jaké hodnoty mají jejich rodiče. Ostatní děti měly o hodnotách svých rodičů jasnou představu. Nejvíce děti odpovídaly, že nejdůležitější hodnotou jejich rodičů jsou oni a jejich sourozenci. Dále velmi často uváděly hodnoty zdraví, láska a také svoboda. Podle dětí je také důležitou hodnotou rodičů vzdělání jejich dětí. V odpovědích se ale také objevovaly jiné odpovědi.

Ukázky odpovědí:

„Samozřejmě rodina.“

„Drogy, já jsem jim úplně ukradená.“

„To nevím.“

„Rodina, zdraví a láska.“

„Práce a rodina.“

„Zdraví, láska a svoboda.“

„Dobrý, oni jsou v pohodě.“

„Abychom se všichni měli rádi.“

„Děti.“

„Pro moje rodiče jsem důležitější já a moje vzdělání.“

„Abych se měl dobře. A abych se choval dobře, spravedlivě a vstřícně.“

„Já.“

„Pivo, pak já, peníze a kamarádi.“

„Abych se vrátil domů a změnil se.“

4.3 Vyhodnocení rozhovorů s pracovníky DDŠ Býchory

Výzkumu se účastnily tři vychovatelky Dětského domova se školou Býchory. Jednalo se o dvě vychovatelky rodinných skupin a jednu noční vychovatelku. Všechny vychovatelky pracují v DDŠ delší dobu a děti dobře znají.

Otázka č. 1: Co považujete za nejdůležitější a naopak nejméně důležité životní hodnoty dětí z vašeho DDŠ?

Odpovědi vychovatelek jsou různé, každá z nich má svůj názor na hodnoty dětí z DDŠ. Za nejdůležitější hodnoty dětí z DDŠ pak považují rodinu, materiální hodnoty a různé návykové látky. Dvě z nich se však shodují na tom, že je nutné s hodnotami dětí pracovat, především vést děti k jejich změně. V odpovědích se také objevuje vliv rodiny na hodnoty dětí.

Respondent 1: *„Nejvíce je pro ně důležitá úplná rodina a nejméně asi smysl pro poctivé jednání.“*

Respondent 2: *„Pro některé děti jsou nejdůležitějšími hodnotami cigarety, alkohol a drogy. Vidí to doma u svých rodičů a tyto hodnoty od nich přebírají. Snažíme se jim však ukázat, že důležitější jsou láska a cit a také individuální přístup ke všemu, co dělají.“*

Respondent 3: *„Nejdůležitější je ukázat jim různé možnosti bytí a také odvést pozornost od materiálních hodnot, kterým přikládají velký význam.“*

Otázka č. 2: Jaké si myslíte, že jsou podle dětí z vašeho DDŠ nejdůležitější životní hodnoty? Pracujete nějak s těmito hodnotami? Snažíte se je například určitým způsobem rozvíjet?

V odpovědích na tuto otázku se vychovatelky shodují na dvou hodnotách. Jednak na důležitosti rodiny a také na hodnotě peněz a toho mít se dobře. Poukazují také na různé odlišnosti v hodnotách jednotlivých dětí, které mohou být dány i tím, z jaké kultury či

vrstvy dítě pochází. Na některé hodnoty se snaží vychovatelé navazovat, jiné zase změnit a ukázat jim i nové možnosti hodnot. Noční vychovatelka však nemá možnost s hodnotami dětí dále pracovat.

Respondent 1: *„Myslím, že nejdůležitější je pro ně mít se dobře a být doma u své rodiny. Já osobně s nimi jako noční vychovatel nepracuji.“*

Respondent 2: *„Myslím, že velkou hodnotu pro ně mají peníze. Ale každý má jiný žebříček hodnot. Je ale nutné pracovat na změnách a ukázat jim i jinou cestu. Proto je nutné zvyšovat jejich sebevědomí a to několika způsoby – zejména dobrým příkladem a pak také různými aktivitami, které zde mají možnost využívat, ale také třeba rodinnou výchovou, různými terapiemi a prostřednictvím školy.“*

Respondent 3: *„Děti pocházejí z různých kulturních vrstev a je pro ně nejdůležitější jejich rodina. Proto se snažíme rozvíjet jejich vztah s rodinou a navázat na jejich tradice například zpěvem nebo tancem.“*

Otázka č. 3: Myslíte si, že jsou jejich hodnoty ovlivněny rodiči?

Všechny vychovatelky se shodují na tom, že rodiče ovlivnili hodnoty dětí z DDS. Jedna z nich dodává, že rodina a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, má vliv na každého člověka.

Respondent 1: *„Zcela určitě.“*

Respondent 2: *„Hodnoty každého z nás jsou ovlivněny rodiči a prostředím, ve kterém jsme vyrůstali. Stejně je tomu u těchto dětí. Proto se tady musíme snažit o nápravu těchto hodnot.“*

Respondent 3: *„Stoprocentně.“*

Otázka č. 4: Myslíte si, že se jejich hodnoty změnily pobytem v DDŠ? Pokud ano, tak v čem si myslíte, že tato změna nastala?

Vychovatelky jsou toho názoru, že se hodnoty dětí pobytem v DDŠ většinou nezměnily, i když jedna z nich připouští, že v některých případech ke změnám opravdu došlo. Podle jejich slov jsou dětem dány možnosti, aby své hodnoty změnily, k této změně se je také snaží vést.

Respondent 1: *„Myslím si, že se nezměnily.“*

Respondent 2: *„Jsou případy, kdy se jejich hodnoty opravdu změnily. Jsou jim dané možnosti, které by doma neměly. Kroužky, na kterých uplatňují své schopnosti a zvyšují si tak sebevědomí. Snažíme se jim dát základy správné funkce rodiny. Učíme je sebeovládání, soužití s ostatními, někdy i základům hygieny, důsledné přípravě do školy s důrazem na její potřebnost pro život. I když podle nich je největší škola pro ně sám život a prostředí, ve kterém se chtějí pohybovat.“*

Respondent 3: *„V danou chvíli se nezměnily. Jenom využívají možnosti, které se jim dostávají a vracejí se k původním hodnotám.“*

Otázka č. 5: Myslíte si, že byly životní hodnoty dětí z vašeho DDŠ ovlivněny někým jiným než rodiči?

Názor vychovatelek na vliv jiných osob na utváření hodnot dětí z DDŠ nebyl jednotný. Všechny se však shodují na tom, že zásadní vliv na hodnotovou orientaci dětí mají rodiče. Dvě z nich připouští, že význam pro utváření hodnot dětí mají i vrstevníci.

Respondent 1: *„Myslím si, že byly ovlivněny hlavně rodiči, i když vliv mohou mít i vrstevníci.“*

Respondent 2: *„Myslím, si že ano. Nefunguje-li rodinné zázemí, pak mají velký vliv na děti různé party a setkání s vrstevníky se stejnými problémy. Někdy i nepochopení ve škole a odsouzení na okraj společnosti.“*

Respondent 3: *„Všechny jejich životní hodnoty jsou ovlivněny rodinou, v které vyrůstaly a podle nich jsou tyto hodnoty správné.“*

Otázka č. 6: Znáte životní hodnoty rodičů dětí z vašeho DDŠ, pracujete s nimi?

Vychovatelky většinou neznají hodnoty rodičů dětí z jejich zařízení, protože podle svých slov jsou s nimi v kontaktu minimálně. I z tohoto důvodu s nimi nemají možnost pracovat (2 vychovatelky). Pouze jedna z nich má představu o hodnotách rodičů dětí z DDŠ a podle jejího názoru má tato hodnota značný vliv na výchovu dětí.

Respondent 1: *„Bohužel, neznám.“*

Respondent 2: *„Většinou jsou to peníze. Rodiče děti rozmazlují, mají málo empatie a jsou v jejich výchově nedůslední.“*

Respondent 3: *„Do styku s rodiči se dostávám jen ojediněle a jejich hodnoty znám jen zprostředkovaně od dětí.“*

Otázka č. 7: V čem jsou podle vás jiné hodnoty dětí z vašeho DDŠ než hodnoty dětí, kterým nebyla nařízena ústavní výchova, popřípadě uložena ochranná výchova?

V odpovědích se vychovatelky shodují, že zásadní význam zde má rodina. Ať už při vlivu na utváření hodnot dítěte před vstupem do DDŠ nebo po přijetí, kdy jim rodina chybí a stává se pro ně nejdůležitější hodnotou. Důležitou úlohu mají i vztahy v rodině a výchova dětí. Rozdílnost hodnot dětí z DDŠ a dětí, kterým nebyla nařízena ústavní nebo uložena ochranná výchova, přímo zmiňuje pouze jedna vychovatelka, podle ní považují děti mimo DDŠ hodnoty dětí z tohoto zařízení za samozřejmost.

Respondent 1: *„Ostatní děti bez ústavní nebo ochranné výchovy jsou mnohem dále, hodnoty dětí z ústavů berou jako samozřejmost.“*

Respondent 2: *„Záleží na výchově a hodnotách v rodině. Přebírají od rodičů, co slyší a vidí. Trvalé zdravé vztahy v rodině a přiměřená výchova většinou nevedou k problémovému chování dítěte. Pokud chybí v dospívání, mohou se objevovat závadové prvky. Velký vliv na děti má také počítač a malá pozornost rodičů.“*

Respondent 3: *„Hodnoty dětí z DDŠ vycházejí ze sociálního prostředí, z kterého pochází a hodnotami jejich rodičů. Proto je pro ně rodina na prvním místě. Děti se do tohoto prostředí poté vrací a navazují na tradice.“*

5. Diskuze

První otázka výzkumu se týkala toho, zda děti znají pojem životní hodnota a jak mu rozumí. Z 26 dětí tento pojem znalo 14 a vědělo, co znamená. Po první otázce bylo každému z dětí předloženo 5 hodnot, ze kterých měly sestavit svůj žebříček hodnot.

Děti si s tímto úkolem uměly poradit velice dobře, i když někteří z nich nejprve umístily několik hodnot na stejné místo v žebříčku. Nejdůležitější hodnotou dětí z DDŠ Býchory je podle výsledků výzkumu rodina, poté zdraví, vzdělání, svoboda a láska. Domnívám se, že důležitost rodiny je v tomto případě způsobena jednak vývojovým obdobím, ve kterém se tyto děti nachází a také tím, že nemohou být se svými rodiči v každodenním styku a jejich nepřítomnost špatně snáší. To také podle mého názoru vede k značné idealizaci jejich rodiny jako „bezchybné“ instituce. Jak ale uvádí Plasová (2007), také u adolescentů mimo DDŠ je nejdůležitější hodnotou rodina. První pěti nejdůležitějších životních hodnot adolescentů mimo DDŠ doplňují ještě zdraví, přátelství, láska a domov. U dětí z DDŠ byla na čtvrtý stupeň důležitosti zvolena hodnota svoboda jako symbol volnosti, která je podle mého názoru důsledkem toho, že ji v DDŠ nemají dostatek. Pramení to samozřejmě z nutnosti respektovat určitý řád a chod tohoto zařízení.

Sak (2000) komentuje hodnoty, které děti a mládež často preferují. Preference zdraví je výrazem uvědomění, že zdraví je předpokladem všech dalších aktivit a základního životního pocitu spokojenosti. Na této hodnotě je podle Saka (2000) možné dokumentovat, že hodnota jedince a její přenos do jeho chování nejsou přímočaré. Navzdory dominantní pozici hodnoty zdraví v celé společnosti, značná část lidí jedná v rozporu s touto hodnotou, což je patrné na rozšíření nikotinizmu, alkoholismu a zneužívání dalších návykových látek. S tímto faktem jsem se sama setkala u dětí z DDŠ Býchory, kdy většina dětí měla zkušenosti s těmito látkami nebo byly dokonce jejich pravidelnými konzumenty. Láska představuje dynamizující sílu, motivuje k aktivitám, které by jinak vůbec nebyly vykonány, a vede k překonávání omezenosti individuálního ega. Předpokladem reprodukce lidského rodu je láska mezi pohlavími a rodičovská láska. Nabízí se otázka, zda hodnota láska je základem reálného života současné

mládeže, či zda je spíše výrazem její frustrace z absence lásky ve svém životě. Rodina je tradiční hodnotou české společnosti všech sociálních skupin a vrstev. Svoboda dnes bývá často prezentována jako charakteristika dnešního společenského uspořádání. Mladými lidmi bývá této hodnotě přisuzován velký význam. Vzdělání patří k hodnotám vnitřně výrazně strukturovaným. Mnohdy má výraznou instrumentální, tedy účelovou složku, kdy je vzdělání prostředkem k dosažení „něčeho“, například k získání společenské prestiže a statusu, peněz a podobně. Současně je také cílovou hodnotou, kdy vlastní proces vzdělávání, tedy poznávání, je cílem.

Druhá otázka byla doplňující otázkou k předešlému žebříčku hodnot, který děti sestavovaly z předložených hodnot. Jejím cílem bylo zjistit, zda děti preferují jiné hodnoty než ty, které byly zahrnuty do předloženého žebříčku hodnot. 21 dětí považovalo předložený žebříček hodnot za dostatečný a není pro ně důležitá jiná hodnota. Pouze 5 dětem v předloženém žebříčku chyběla nějaká, pro ně důležitá, hodnota. Většinou to byly různé volnočasové aktivity, kterým se děti rády věnují, ale také kamarádi. Jedno dítě uvedlo, že mu v předloženém žebříčku chybí hodnota peníze. Osobně si myslím, že počet dětí, kterým v předloženém žebříčku hodnot chyběla nějaká hodnota, je větší. Domnívám se, že daleko víc než pouze 5 dětí považuje například přátelství či peníze za důležité. Sak (2000) uvádí, že respondenti na přední místa žebříčku hodnot umisťují i jiné hodnoty než pouze rodinu, zdraví, vzdělání, svobodu a lásku. Jedná se například o hodnoty přátelství, zajímavá práce, plat a majetek nebo uspokojování svých zájmů a koníčků.

Třetí otázka zjišťovala vliv rodičů na utváření hodnotové orientace dětí a zejména to, zda si děti tento vliv uvědomují. 19 dětí si uvědomuje, že jejich rodiče měli vliv na utváření jejich hodnotové orientace, 5 dětí odpovědělo, že jejich rodiče na jejich hodnoty vliv neměli a 2 děti nevěděly, jak mají odpovědět. Jak však uvádí Göbelová (2008), člověk si od rodičů přebírá hodnoty jako naučené struktury, které jsou odrazem jejich poznání. Také Kraus (2006) publikuje, že utváření hodnotové orientace je determinováno několika činiteli, mezi které bezpochyby patří rodina. Proto se

domnívám, že si zbytek dětí vliv svých rodičů na utváření jejich hodnot spíš neuvědomuje, než že by jimi nebyly ovlivněny.

Čtvrtá otázka vedla ke zjištění, zda došlo ke změnám hodnot dětí po příchodu do DDŠ Býchory. Z výzkumného souboru uvedlo 19 dětí, že se jejich hodnoty změnily, 6 dětí si myslí, že jsou jejich hodnoty stále stejné a 1 dítě nevědělo, jak má na tuto otázku odpovědět. Osobně si myslím, že k jistým změnám v hodnotové orientaci u dětí po příchodu do DDŠ musí dojít už jen tím, že jsou „vytrženy“ ze svého rodinného prostředí, byť se jedná o rodinu dysfunkční, která má na dítě negativní vliv a je nutno toto „radikální“ řešení. Vždyť změna postoje dítěte ke světu, ale i svému problému je jedním z cílů DDŠ Býchory. Navíc hodnotová orientace dětí školního věku je značně labilní a závislá na konkrétní situaci, ve které se dítě nalézá, jak to popisuje Langmeier a Krejčířová (2006). S tím je v souladu také tvrzení Krause (2006), že určité životní události, zejména u dětí, mohou podstatně měnit hodnotovou orientaci jedince. Nejsem si však jistá, tím, že k takovéto změně dojde hned po umístění dítěte do tohoto zařízení, a proto mě takto relativně vysoký počet kladných odpovědí překvapil.

Pomocí páté otázky byl zkoumán vliv jiné osoby, popřípadě osob, na hodnotovou orientaci dětí z DDŠ. 16 dětí zmínilo vliv jiné osoby nebo osob na jejich hodnotovou orientaci, 8 dětí uvedlo, že na jejich hodnoty měli vliv pouze rodiče a 2 děti nevěděly, jak odpovědět. Několik dětí odpovědělo, že vliv na jejich hodnoty měli vychovatelé z DDŠ. To podle mého názoru souvisí se změnou jejich hodnotové orientace po příchodu do DDŠ, kdy se některé děti snaží navázat blízký kontakt s dospělými osobami, aby tak alespoň částečně nahradily přímý kontakt s rodiči, který jim v DDŠ chybí. Děti také často odpovídaly, že jejich hodnoty byly ovlivněny kamarády nebo ostatními dětmi z DDŠ. To koresponduje s tvrzením Vágnerové (2004b), že i jiné sociální skupiny než je rodina, nejčastěji skupiny vrstevníků, mohou na dítě působit, zejména pokud se jedná o partu se specifickými normami a hodnotami. Vágnerová (2004b) však také připomíná, že vliv party není tak významný, pokud rodina představuje přijatelné zázemí.

Šestá otázka byla zaměřena na to, zda děti znají hodnoty svých rodičů. Kromě 5 dětí všechny děti odpověděly, že ví, jaké hodnoty mají jejich rodiče. Převládající odpovědí bylo, že pro jejich rodiče je důležitá rodina, tedy ony. S tím také souvisela odpověď, že hodnotou rodičů je to, aby se děti vrátily domů nebo aby se chovaly dobře, což je předpokladem pro to, aby se domů mohly vrátit. Objevovaly se také odpovědi, že hodnotami rodičů je vzdělání dětí, zdraví a láska. Dvě děti v odpovědích poukazují na sociálně patologické jevy coby hodnoty svých rodičů. Jak uvádí Matoušek a Kroftová (2003), pokud rodič bere drogy, nadměrně pije nebo páchá trestnou činnost, zvyšuje tak pravděpodobnost rizikového chování dítěte, které může tyto vzory chování od rodičů přijmout.

Při realizaci výzkumu (který probíhal v době mé praxe v DDS Býchory) jsem se setkala s tím, že otázky byly pro děti nesrozumitelné. Děti většinou nepochopily mé otázky a chtěly je vysvětlit, což podle mého názoru mohlo vést k jistému zkreslení výsledků, stejně jako zvolená technika sběru dat. Před zahájením jednotlivých interview jsem se obávala, že některé děti budou nesoustředěné, neklidné, což vychází podle mého názoru z jejich nestálosti v chování. To se bohužel u některých dětí projevilo, po chvíli ztratily o interview zájem a objevovala se u nich snaha, o co nejrychlejší a nejjednodušší odpovědi. Důvodem může být také doba během níž se jednotlivá interview konala. Jednalo se zpravidla o dobu před nebo po večeři, kdy mají děti většinou čas samy pro sebe. Bohužel však nebylo možné z důvodu velkého počtu mimoškolních aktivit dětí nalézt vhodnější dobu. V případě realizace dalšího výzkumu by proto bylo v budoucnu dobré techniku skupinového interview doplnit individuálními rozhovory s každým dítětem z cílového souboru.

Otázky směřující k vychovatelům měly za cíl zjistit, co si vychovatelé myslí o hodnotách dětí z Dětského domova se školou Býchory. V odpovědích na první dvě otázky, týkající se názoru na nejdůležitější a nejméně důležité hodnoty dětí z DDS Býchory, se vychovatelky neshodly. Stejně jako každý člověk má rozdílnou hodnotovou orientaci, tak i názory na ní jsou rozdílné. V čem se ale vychovatelky shodly bylo to, že se snaží s hodnotami dětí z DDS Býchory pracovat. Rozvíjí vztahy s rodinou a navazují

na jejich tradice. Umožňují dětem také poznat různé způsoby trávení volného času, zvýšit jejich sebevědomí a ukázat jim další důležité věci potřebné pro život. Jak uvádí Vojtová (2005) situaci dětí s poruchami chování komplikují právě jejich vztahy, které bývají zdrojem napětí, nedorozumění a konfliktů, jejichž řešení děti často nezvládají. Vychází z faktu, že děti s poruchami chování mají často sklon k negativnímu ladění vztahů k druhým lidem, ale i k sobě samým, a také z toho, že se u nich objevuje malá stabilita chování. Proto je podle mého názoru velice důležité rozvíjení vztahů mezi dětmi a jejich rodinami. Pokud jde o vliv rodiny na hodnotovou orientaci dětí z DDŠ Býchory, vychovatelky se jednoznačně shodly na vlivu rodiny na hodnoty dětí. Tento vliv potvrzuje také Vítková (2004) podle níž je výběr hodnot jedincem ovlivňován výchovou v rodině. S tím je v souladu také tvrzení Fontany (2010), že hodnoty jedince jsou naučené struktury, které si děti osvojují nejdříve od rodičů, ale později také od učitelů, vrstevnických skupin a společnosti obecně. Také Perner (2000) uvádí, že zprostředkování základních hodnot je jedním z úkolů rodiny. Dále se vychovatelky domnívají, že ke změně v hodnotové orientaci dětí během pobytu dětí v DDŠ Býchory nedošlo. Pouze jedna z nich připustila, že jsou i případy, kdy ke změně v hodnotové orientaci dětí dojde. Dále si vychovatelky myslí, že na hodnoty dětí měla vliv zejména rodina, ale také vrstevnické skupiny, což je v souladu s výše uvedeným tvrzením Vágnerové (2004b), že podíl na utváření hodnot dětí mají i vrstevnické skupiny, a to zejména v případech, kdy rodina není schopna vytvořit dostatečné a stabilní zázemí. Z výsledků dále vyplývá, že vychovatelky neznají životní hodnoty rodičů dětí z DDŠ Býchory. Podle jejich slov je to důsledkem toho, že se s rodiči dostávají do styku minimálně nebo v případě noční vychovatelky vůbec. Proto s hodnotami rodičů dětí z DDŠ Býchory nemohou pracovat. Objevil se však i názor, že důležitou hodnotou rodičů dětí z DDŠ Býchory jsou peníze a že jim schází empatie, svoje děti často rozmazlují a jsou nedůslední v jejich výchově. Tento názor sdílí i Train (2001), který se domnívá, že zásadní vliv na dítě má způsob rodičovské výchovy. Pokud jsou rodiče příliš přísní či naopak příliš shovívaví, dítě může mít malé sebevědomí a být nešťastné nebo naopak může být značně agresivní a trpět nedostatkem sebekontroly. V souladu s těmito tvrzeními je také fakt, který uvádí Bechyňová a Konvičková (2008), že většina

lidí se ve svém rodičovství opírá o zkušenosti z vlastní rodiny. Autorky však připouští, že jen málokdo však zažil pouze pozitivní, tedy bezproblémové dětství. Pro kvalitu rodičovství jsou zásadní zkušenosti, které převažovaly a které jsme měli možnost načerpat nejen ze vztahů s rodiči. Vychovatelky si také myslí, že žádné zásadní rozdíly mezi hodnotami dětí z DDŠ Býchory a hodnotami dětí, kterým nebyla soudem nařízena ústavní výchova či uložena ochranná výchovy, nejsou. Pro obě skupiny dětí je důležitá rodina. Pouze děti mimo DDŠ možná považují své hodnoty za samozřejmé. Také Plasová (2007) poukazuje na to, že rodina je nejdůležitější hodnotou adolescentů mimo DDŠ. V souladu s výše uvedeným jsou také výsledky výzkumu Saka, prováděné u „běžné“ mládeže, tedy mládeže, u které se nevyskytují poruchy chování, které by vedly k nařízení ústavní výchovy či uložení ochranné výchovy. Sak (2000) uvádí, že pro mládež jsou velice důležité hodnoty jako je rodina, zdraví a podobně.

Hlavními současnými problémy práce ústavů pro výkon ústavní a ochranné výchovy je dle Tesařové (in Matoušek, Kroftová, 2003) nedostatek diferenciací ústavů, málo individualizovaná péče, nejasná koncepce reedukace, diskutabilnost účinnosti bodového hodnocení, malé kapacity všech zařízení, vysoký počet svěřenců v jednom zařízení, vysoký počet útěků svěřenců a celková oddělenost ústavního prostředí od civilního, neústavního světa. Pozornost je podle Tesařové dosud věnována negativním stránkám svěřencovy osobnosti. Pokud se mám vyjádřit k této kritice školských zařízení, musím říct, že podle mého názoru je bodové hodnocení ve většině případů účinné, samozřejmě existují děti, u kterých nemá bodové hodnocení žádný efekt, ale jedná se o děti, které mají velice negativní přístup k jakémukoliv systému a odmítaly by i jiný systém motivování či hodnocení. Co se týká kapacity školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, domnívám se, že se jedná o značně individuální problém. V DDŠ Býchory v době mé praxe bylo 31 dětí, přičemž celková kapacita tohoto zařízení je 48 dětí. Oddělenost od civilního světa se v DDŠ Býchory snaží značně omezit, například častými výlety mimo prostředí domova nebo různými vystoupeními zájmových kroužků při DDŠ nebo integrací dětí z tohoto zařízení do tanečního klubu mimo DDŠ. Rozhodně si také nemyslím, že je pozornost věnována pouze negativním stránkám osobnosti dětí. Vychovatelé, ale také vedení zařízení se

snaží děti podporovat v tom, v čem vynikají. Například hra na kytaru, výtvarná umělecká činnost a podobně.

Realizace výzkumu probíhala během mé praxe v Dětském domově se školou Býchory. Měla jsem tudíž možnost být v každodenním kontaktu s dětmi z tohoto zařízení. Díky tomu jsem měla možnost děti lépe poznat a pochopit tak různé situace, do kterých se děti dostávají. Setkala jsem se s nestálostí v chování dětí. Vychovatelé tak musí mít na odpoledne připraveno několik aktivit, které musí kombinovat a získat pro ně pozornost dětí. Od tohoto se také odvíjí široká nabídka volnočasových aktivit, které mají děti možnost využívat. Ať už se jedná o jízdu na koních, loutkaření, truhlářský kroužek, kroužek zábavné angličtiny nebo účast v taneční skupině. Děti tyto kroužky často využijí a podle mého názoru se na ně těší. Domnívám se, že je to proto, že mimo DDS Býchory by takové možnosti mnoho dětí nemělo. Vzpomínám si na situaci, kdy chlapci přemlouvali vychovatelku, aby mohli místo pracovní výchovy hrát fotbal v tělocvičně. Vychovatelka s tím souhlasila a vzala chlapce do tělocvičny, ale chlapci po dvaceti minutách ztratili o aktivitu zájem a chtěli dělat něco jiného. Nicméně nestálost chování se také odráží na jejich projevech. Nikdy jsem dopředu nevěděla, co mě danou chvíli čeká. Zažila jsem situaci, kdy jeden z chlapců dokázal během deseti minut zničit vybavení pokoje, pozurážet všechny pracovníky zařízení a po dalších deseti minutách být usměvavý a milý. S nestálostí v chování souvisí i jistá vznětlivost či výbušnost některých dětí. Děti už dobře vědí, čím „vyprovokují“ jiné dítě, a často toho zneužívají.

Z mého pohledu jsou tyto děti „dvojími“ osobnostmi. Na první pohled působí tvrdě, nepřístupně, nechtějí si pustit druhé lidi k tělu, ale na druhou stranu jsou vděční za každý kontakt s druhými lidmi, který mají. Nepochybně je to důsledkem jejich mnohdy špatných zkušeností z rodin a původního prostředí. Tyto děti si ve svém relativně nízkém věku mnohdy prožily to, co člověk neprožije za celý život. Což dokládá i kazuistika jednoho z dětí (viz příloha 9.1). Bohužel však rodina tyto děti nenaučila obstat v běžném životě. Neučila je vhodnému trávení volného času a běžným činnostem. Většina dětí se shoduje na tom, že na ně rodiče neměli čas a nechali je dělat,

co chtěly. Tyto zkušenosti se jim proto snaží zprostředkovat vychovatelé. O víkendu je učí například vařit, nebo v rámci různých výchov je učí, jak si zařídit potřebné věci třeba na úřadech a podobně. Asi nikdy nezapomenu na chvíli, kdy jsem se skupinkou chlapců před Vánoci pekla vanilkové rohlíčky. Všichni chlapci byli doslova unešení tím, že si mohou upéct své cukroví a po upečení se samozřejmě nezapomněli všem ostatním pochlubit.

Pokud mám říct, zda dětem v DDŠ Býchory něco chybí, je to určitě pocit, že jsou někým milovány. Rodina pro ně sice představuje nejvýznamnější hodnotu jejich života, ale podle mého názoru je to proto, že si děti přejí rodinu, která je bude milovat a podporovat ve všem, co dělají, že je bude chápat a bude tu pro ně vždy, když ji budou potřebovat. Toto si však nepřejí pouze děti s nařízenou ústavní či uloženou ochranou výchovou, ale bezpochyby všechny děti. Děti v tomto zařízení však většinou takovou zkušenost nemají a zřejmě z toho důvodu si svou rodinu značně idealizují. Setkala jsem se tím, že děti velice často poslouchají písničku Děti prázdnoty. Zpívá se v ní, že jsme děti prázdnoty, dětí barů a klubů. Myslím, že tato písnička děti z DDŠ Býchory velice vystihuje, tyto děti mají opravdu ve svých srdcích prázdnotu, kterou je potřeba zaplnit.

6. Závěr

Tato bakalářská práce byla zaměřena na zmapování hodnotové orientace dětí z dětského domova, konkrétně Dětského domova se školou Býchory a také na zjištění názoru pracovníků Dětského domova se školou Býchory na utváření životních hodnot dětí v domově. Prvním cílovým souborem byly děti z DDŠ Býchory, kterým byla soudem nařízena ústavní výchova či uložena ochranná výchova z důvodu poruch chování, které nebylo možné zvládnout běžnými pedagogickými postupy v jejich rodinném prostředí. Druhým cílovým souborem byli pracovníci DDŠ Býchory, přesněji jsem se zaměřila na vychovatele, kteří s dětmi pracují v rámci jednotlivých rodinných skupin.

Před zahájením výzkumu byly stanoveny dvě základní výzkumné otázky, které byly zodpovězeny pomocí otázek, položených při samotném skupinovém interview. Jakou hodnotovou orientaci mají děti z Dětského domova se školou Býchory? Jaký názor mají pracovníci Dětského domova se školou Býchory na možnosti utváření životních hodnot dětí v domově?

V této práci byl použit kvalitativní výzkum. Jako metoda sběru dat bylo vybráno dotazování a technika sběru dat polostandardizované skupinové interview. Během těchto interview jsem zmapovala hodnotové orientace dětí, snažila se nalézt změny v hodnotách dětí po příchodu do DDŠ Býchory a také jsem zjišťovala, kdo měl na hodnoty dětí vliv při jejich utváření. Během interview jsem také zjistila názory vychovatelů DDŠ Býchory na hodnotové orientace dětí a možnosti jejich utváření v domově.

V rámci výzkumu bylo zjištěno, že děti většinou znají pojem životní hodnota a rozumí mu. Za svoji nejdůležitější hodnotu považují rodinu, dále pak zdraví, vzdělání, svobodu a lásku. Pokud uznávají další hodnoty, pak se jedná o různé koníčky a volnočasové aktivity, kamarády a peníze. Vliv na utváření hodnot dětí měly zejména rodiče, ale také různé party a kamarádi. U některých z nich také vychovatelé DDŠ Býchory. S tím zřejmě souvisí i změna v hodnotové orientaci dětí po příchodu do DDŠ

Býchory, kterou si většina z nich uvědomuje. O hodnotách svých rodičů mají děti většinou jasnou představu. Nejčastěji si myslí, že se jedná o rodinu, dále vzdělání dětí, zdraví a lásku. Pokud jde o názor vychovatelů DDŠ Býchory na hodnoty dětí, nedošli vychovatelé k jasné shodě. Každý má o hodnotách dětí svoji představu. V čem se ale jednoznačně shodují je vliv rodičů na hodnoty dětí. K tomu ovšem dodávají, že možný je i vliv různých vrstevnických skupin a kamarádů na hodnoty dětí. S hodnotami dětí se vychovatelé snaží pracovat, tedy rozvíjet je, navazovat na ně, popřípadě se pokouší dosáhnout v hodnotách dětí určitých změn. Nicméně se shodují na tom, že ve většině případů k těmto změnám v hodnotách dětí nedochází. Pokud jde o hodnoty rodičů dětí z DDŠ Býchory, vychovatelé je neznají a nepracují s nimi, protože se do kontaktu s rodiči často nedostávají. V názorech na rozdílnost v hodnotách dětí z DDŠ Býchory a dětí, kterým nebyla soudem nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, se vychovatelé shodují, a to na důležitosti rodiny pro obě tyto skupiny dětí.

Domnívám se, že tato práce může být přínosem a může posloužit jako inspirace pro hlubší poznání hodnot dětí s poruchami chování a problematiky jejich utváření. V dnešní době se objevuje stoupající výskyt poruch chování, a proto je podle mého názoru důležité znát hodnoty dětí, které tyto problémy mají a určitým způsobem s nimi pracovat. Důležité je také znát prostředí, ze kterého dítě pochází, a poskytnout pomoc celé rodině, aby se tak zabránilo narůstání počtu dětí s problémovým chováním. Nezbytné je také pracovat s hodnotami rodičů takto znevýhodněných dětí.

7. Seznam použitých zdrojů

1. BECHYŇOVÁ, V., KONVIČKOVÁ, M. *Sanace rodiny*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 152 s. ISBN 80-7367-392-5.
2. DULCAN, M. K., MARTINI, D. R. *Detská a dorastová psychiatria*. 1. vyd. Trenčín: Vydavateľstvo F, 2004. 279 s. ISBN 80-88952-12-3.
3. DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. et al. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1.vyd. Praha: GRADA Publishing, 1995. 248 s. ISBN 80-7169-192-5.
4. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. 384 s. ISBN 80-7367-725-1.
5. GÓBELOVÁ, T. *Hodnotová výchova v pedagogické praxi*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. 52 s. ISBN 80-7368-542-3.
6. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
7. JANKOVSKÝ, J., PFEIFFER, J., ŠVESTKOVÁ, O. *Vybrané kapitoly z uceleného systému rehabilitace*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2005. 103 s. ISBN 80-7040-826-X.
8. JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. 1. vyd. Praha: Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.
9. KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie. Pro studenty zdravotnických oborů*. 1. vyd. Praha: GRADA Publishing, 2010. 168 s. ISBN 80-247-3270-1.
10. KRAUS, B. et al. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. 1. vyd. Brno: Paido, 2006. 156 s. ISBN 80-7315-125-1.

11. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 80-7367-383-3.
12. KRÍŽ, J. *Duševní poruchy a poruchy chování u dětí a mladistvých*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2000. 155 s. ISBN 80-7040-386-1.
13. KUČEROVÁ, S. *Člověk. Hodnoty. Výchova*. 1. vyd. Prešov: ManaCon, 1996. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.
14. LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2000. 432 s. ISBN 80-7178-381-1.
15. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: GRADA Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
16. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* 6. vyd. Praha: Portál, 2007. 109 s. ISBN 80-7367-270-6.
17. MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 288 s. ISBN 80-7178-549-0.
18. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 344 s. ISBN 80-7178-771-X.
19. *Národní zpráva o rodině*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2004. 224 s.
20. PACLT, I. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. 1. vyd. Praha: GRADA Publishing, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1426-4.
21. PERNER, R. *Tabu v rodinné komunikaci*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 168 s. ISBN 80-7178-363-3.
22. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

23. SAK, P. *Proměny české mládeže*. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000. 291 s. ISBN 80-7229-042-8.
24. SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*. 1. vyd. Praha: Svoboda servis, 2004. 240 s. ISBN 80-86320-33-2.
25. TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-503-2.
26. URBAN, L., DUBSKÝ, J. *Sociální deviace*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2008. 167 s. ISBN 80-7380-133-5.
27. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004a. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
28. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004b. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
29. VELEMÍNSKÝ, M., TOMŠÍKOVÁ, Z., KUKLA, L., KOLÁŘOVÁ, J. *Vybrané kapitoly z pediatrie*. 6. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2009. 178 s. ISBN 80-7394-182-6.
30. VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
31. VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 94 s. ISBN 80-210-3532-3.
32. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie I, Člověk a sociální instituce*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 384 s. ISBN 80-7178-269-6.

Internetové zdroje:

33. *Domov se školou Býchory* [online]. 2010 [cit. 2010-11-01]. DDŠ Býchory. Dostupné z: <domov-bychory.org>.

34. ERICKSON, M. *Behavior disorders of children and adolescents: assessment, etiology, and intervention*. 3 ed. Michigan: Prentice Hall, 1998, 366 p. ISBN 0-13649-187-1.
35. HAYES, N. *Principles of Social Psychology*. 1st ed. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd. Publishers, 1993. 168 p. ISBN 0-86377-258-7.
36. *MKN- 10* [online]. [cit. 2011-04-26]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Dostupné z : <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>.
37. PLASOVÁ, R., *Životní hodnoty adolescentů*. [on line]. [cit. 2011-02-24]. Dostupné z: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2399&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>>.

Zákony:

38. Česko. Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37. Dostupný také z [www: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?sn=y&hledany=z%E1kon+108%2F2006+o+soci%E1ln%EDch+slu%9Eb%E1ch&zdroj=sb06108&cd=76&typ=r>](http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?sn=y&hledany=z%E1kon+108%2F2006+o+soci%E1ln%EDch+slu%9Eb%E1ch&zdroj=sb06108&cd=76&typ=r)
39. Česko. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48. Dostupný také z [www: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?sn=y&hledany=z%E1kon+109%2F2002&zdroj=sb02109&cd=76&typ=r>](http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?sn=y&hledany=z%E1kon+109%2F2002&zdroj=sb02109&cd=76&typ=r)
40. Česko. Zákon č. 359 ze dne 9. prosince 1999 o sociálně - právní ochraně dětí. In *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 111. Dostupný také z [www: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?sn=y&hledany=z%E1kon+359%2F1999+o+soci%E1ln%EC+pr%E1vn%ED+ochran%EC+d%ECT%ED&zdroj=sb99359&cd=76&typ=r>](http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?sn=y&hledany=z%E1kon+359%2F1999+o+soci%E1ln%EC+pr%E1vn%ED+ochran%EC+d%ECT%ED&zdroj=sb99359&cd=76&typ=r)

8. Klíčová slova

- hodnota
- hodnotová orientace
- rodina
- poruchy chování
- ústavní výchova
- ochranná výchova
- dětský domov se školou

9. Přílohy

9.1 Osnova otázek pro děti – skupinové interview i individuální rozhovory

9.2 Kazuistika dítěte z Dětského domova se školou Býchory

9.3 Osnova otázek pro pracovníky Dětského domova se školou Býchory

9.4 Souhlas ředitele Dětského domova se školou Býchory

9.1 Osnova otázek pro děti – skupinové interview i individuální rozhovory

1. Víš, co znamená pojem životní hodnota?

Po první otázce byl dětem předložen žebříček pěti hodnot, které měly seřadit podle toho, jakou důležitost přisuzují jednotlivým hodnotám.

2. Chyběla ti v předchozím žebříčku nějaká hodnota?

3. Byly tvoje životní hodnoty ovlivněny hodnotami tvých rodičů?

4. Změnily se tvoje životní hodnoty pobytem v DDŠ Býchory?

5. Byly tvoje životní hodnoty ovlivněny někým jiným než rodiči?

6. Jaké životní hodnoty mají tvoji rodiče?

9.2 Kazuistika dítěte z Dětského domova se školou Býchory

Chlapec – věk 14 let, do třech let vyrůstal v kojeneckém ústavu, poté si ho vzala domů původní rodina, odtud byl však odebrán kvůli týrání a zanedbání péče. Následně byl umístěn do dětského domova (názvy zařízení nejsou uvedeny z důvodu zachování anonymity), kde působil jako vychovatel pozdější chlapcův poručník a pěstoun. V roce 2007 přišel chlapec do dětského domova se školou kvůli problémovému chování a agresivnímu chování v náhradní rodině. Tuto rodinu odmítá a nechce se sem nikdy vrátit. Údajně se mu nevěnovali a chlapec se zde nudil, proto podle svých slov začal zlobit. Během pobytu v diagnostickém ústavu, se chlapec setkal se svým biologickým bratrem. Následně byl chlapec několikrát na návštěvě u biologické rodiny. Chlapec byl také několikrát hospitalizován v dětské psychiatrické léčebně. U chlapce byla diagnostikována nesocializovaná porucha chování.

Zdravotní stav chlapce příliš neomezuje v běžných denních činnostech. Naopak chlapec je rád, když může cokoli dělat. Bohužel díky diagnostikované ADHD u činnosti příliš dlouho nevydrží. Proto je třeba mít pro chlapce připraveno několik aktivit a vhodně je střídat. V důsledku citové deprivace se u chlapce objevuje noční pomočování, proto je nutné s chlapcem večer vhodným způsobem připravit postel. Dále je třeba dohlížet na pravidelné užívání léků na zklidnění, bez kterých je chlapec velmi agresivní a napadá své okolí.

Z psychologického hlediska má chlapec značné problémy, které souvisí s psychickou deprivací v předchozích letech a také s neúspěšnou náhradní rodinnou péčí. U chlapce bylo podrobným vyšetřením zjištěno snížení intelektu pod hranici průměru. Proto je důležité, aby se chlapci vše důkladně vysvětlovalo a aby měl hlavně na všechno dostatek času. U chlapce se také objevuje nepředvídatelné chování, kdy z ničeho nic, začne vykřikovat, anebo vydávat různé hlásky, čímž často ruší své okolí. Pokud se chlapci něco nelíbí, je značně agresivní. V důsledku velkého počtu léků, které chlapec užívá, se u něj objevuje nervozita a napětí.

Chlapec je rád středem pozornosti a to jak v pozitivním, tak bohužel i v negativním slova smyslu. Pokud se chlapci něco povede, rád se ostatním pochlubí. Naopak pokud se mu něco nepovede nebo je nespokojený, ruší své okolí a provokuje, na což ovšem ostatní chlapci reagují podrážděně a často to vede k velmi vážným sporům. Chlapec bydlí na pokoji už 3 roky se stejným chlapcem, který je pro něj vzorem a autoritou. S ostatními chlapci na skupině však moc nevychází. Chlapec hledá citové vazby u dospělých. Rád se mazlí a chce drbat na zádech. Bohužel ani biologická, ani náhradní rodina, nemá o chlapce zájem, což chlapec velmi těžce nese, ale na druhou stranu si to nepřipouští. Často píše dopisy domů (biologické rodině). Podle jeho slov je pro něj také důležitá jeho dívka (dívka z DDS Býchory, chodí s chlapcem do třídy, i pro ni je chlapec důležitý). Smysl svého života chlapec vidí ve vztazích s ostatními lidmi. Velmi velkou citovou vazbu má ke svému vychovateli, kamarádovi, se kterým bydlí, a také své dívce.

9.3 Osnova otázek pro pracovníky Dětského domova se školou Býchory

1. Co považujete za nejdůležitější a naopak nejméně důležité životní hodnoty dětí z vašeho DDŠ?
2. Jaké si myslíte, že jsou podle dětí z vašeho DDŠ nejdůležitější životní hodnoty? Pracujete nějak s těmito hodnotami? Snažíte se je například určitým způsobem rozvíjet?
3. Myslíte si, že jsou jejich hodnoty ovlivněny rodiči?
4. Myslíte si, že se jejich hodnoty změnilo pobytem v DDŠ?
5. Myslíte si, že byly životní hodnoty dětí z DDŠ ovlivněny někým jiným než rodiči?
6. Znáte životní hodnoty rodičů dětí z vašeho DDŠ, pracujete s nimi?
7. V čem jsou podle vás jiné, hodnoty dětí z vašeho DDŠ, než hodnoty dětí, kterým nebyla nařízena popřípadě uložena ústavní nebo ochranná výchova?

9.4 Souhlas ředitele Dětského domova se školou Býchory

Souhlasím s realizací výzkumu studentky Lenky Plockové v organizaci Dětský domov se školou Býchory. Zjištěné výsledky tohoto výzkumu může zveřejnit ve své bakalářské práci na téma Hodnotová orientace dětí z dětského domova.



Mgr. Aleš Bureš

ředitel Dětského domova se školou Býchory