

Vliv ústavní výchovy na hodnotový systém klientů

Bc. Magdaléna Dostálová

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Magdaléna Dostálová**

Osobní číslo: **H12969**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Vliv ústavní výchovy na hodnotový systém klientů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k ústavní výchově a hodnotovému systému mládeže.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

EYRE, Linda a Richard M. EYRE. Jak naučit děti hodnotám. 2. vydání. Praha: Portál, 2007.

ISBN 978-80-7367-275-1.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

KUČEROVÁ, Stanislava. Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie. Prešov: Manacon, 1996. ISBN 8085668343.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno: Sdružení podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

TAXOVÁ, Jiřina. Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2013

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2014

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014


doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

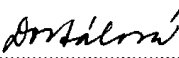
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně11.4.2014

.....

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávlečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na tvorbu hodnotového systému klientů zařízení ústavní výchovy. Práce vymezuje pojmy hodnoty, hodnotový systém, dále přibližuje osobnost klientů, kterým je nařizována ústavní výchova a přibližuje teoretická východiska ústavní výchovy. Empirická část vychází z analýzy výpovědí klientů výchovného ústavu. Klade si za cíl rozpoznat preferované hodnoty těchto jedinců, dále chce zjistit, zda má ústavní výchova vliv na tvorbu a změny v jejich hodnotovém systému. Na základě analýzy výpovědí otevřeným kódováním nabízíme praktické závěry, které mohou pomoci při zkvalitnění práce zaměstnanců výchovného ústavu a jejich přístupu ke klientům.

Klíčová slova: hodnotový systém, výchova, ústavní výchova, výchovný ústav, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The thesis is focused on institutional education and its influence on creating value system of clients. The thesis defines the values, value system, also approaches the personality of clients who have ordered institutional care and approaches the theoretical starting points of institutional care. The empirical section offers an analysis of clients testimonies from educational institute. It aims to identify preferred values of these individuals and to determine whether the institutional care has influence on creating their value system. Based on the analysis of statements by open coding offers practical conclusions that can help in improving the work of the staff of the educational institute and their approach to clients.

Keywords: value system, education, institutional education, educational institute, qualitative research

Mé poděkování patří zejména Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracovávání závěrečné práce. Rovněž bych tímto chtěla poděkovat klientům výchovného ústavu, s nimiž byla realizována výzkumná část této práce.

Také bych ráda poděkovala celé své rodině za podporu, kterou mi poskytli v průběhu mého studia.

„Existuje jen jediný způsob, jak si poradit s životem, a to najít onen soubor hodnot, které nepodléhají módním trendům, které se nikdy nemění a budou neustále rodit ovoce v tom smyslu, že nám i uprostřed velice nejistého světa přinesou klid, zdraví a jistotu.“

- Thomas Hora -

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Ve Zlíně dne... *11. 4. 2014* *Orszálová*

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 HODNOTY A HODNOTOVÁ ORIENTACE.....	13
1.1 CHARAKTERISTIKA HODNOT.....	13
1.2 KLASIFIKACE HODNOT.....	14
1.3 HODNOTOVÝ SYSTÉM.....	19
1.4 UTVÁŘENÍ A VÝZNAM HODNOT.....	21
1.5 HIERARCHIE HODNOT DLE PETRA SAKA A KAROLÍNY SAKOVÉ.....	24
2 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA.....	28
2.1 VÝVOJ ÚSTAVNÍ VÝCHOVY.....	28
2.2 DŮVODY K NAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ VÝCHOVY.....	30
2.3 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA V LEGISLATIVĚ.....	32
2.4 TYPY ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ VÝCHOVY.....	36
2.4.1 Diagnostický ústav.....	36
2.4.2 Dětský domov.....	38
2.4.3 Dětský domov se školou.....	39
2.4.4 Výchovný ústav.....	39
3 DĚTI S NAŘÍZENOU ÚSTAVNÍ VÝCHOVOU.....	41
3.1 CHARAKTERISTIKA KLIENTŮ.....	41
3.2 PORUCHY CHOVÁNÍ KLIENTŮ.....	42
3.3 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ.....	43
3.4 TYPY PORUCH CHOVÁNÍ.....	44
3.4.1 Záškoláctví.....	44
3.4.2 Šikana.....	46
3.4.3 Kriminálnita a návykové látky.....	47
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	50
4 VLIV ÚSTAVNÍ VÝCHOVY NA HODNOTOVÝ SYSTÉM KLIENTŮ.....	51
4.1 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	51
4.2 CÍL VÝZKUMU.....	51
4.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	51
4.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	51
4.5 DRUH VÝZKUMU.....	52
4.6 ZAKOTVENÁ TEORIE.....	52
4.7 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	53
4.8 PŘÍPADOVÁ STUDIE – POPIS VÝBĚROVÉHO SOUBORU.....	54
4.9 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	59
4.10 STRUKTURA ROZHOVORU.....	59
5 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT.....	61
5.1 VÝSTUPY OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ.....	61
5.1.1 Kategorie č. 1 „Byl to boj se životem“.....	61
5.1.2 Kategorie č. 2 „Mé přijetí ústavu“.....	64

5.1.3	Kategorie č. 3 „Pomoc tohoto zařízení“	65
5.1.4	Kategorie č. 4 „Mé hodnoty“	67
5.1.5	Hierarchie hodnot	70
5.2	VÝSTUP AXIÁLNÍHO KÓDOVÁNÍ.....	75
5.2.1	Paradigmatický model axiálního kódování	76
5.3	VÝSTUP SELEKTIVNÍHO KÓDOVÁNÍ	78
5.3.1	Paradigmatický model selektivního kódování	79
5.3.2	Závěr výzkumného Kostra příběhu	80
6	ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	82
	ZÁVĚR.....	86
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	88
	SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A SCHÉMAT.....	93
	SEZNAM PŘÍLOH.....	95

ÚVOD

V dnešní době se v souvislosti s tématem ústavní výchovy vyskytuje stále více otázek. Všichni z nás znají alespoň ty nejzákladnější aspekty, týkající se tohoto tématu, ale i přesto panuje mezi lidmi všeobecná nevědomost a tvorba mnohdy zbytečných předsudků. Přes veškerá tvrzení se stále častěji setkáváme s tím, že jsou kladeny otázky, zda je ústavní výchova opravdu nutným východiskem z problémového chování budoucích klientů těchto zařízení. Také zákon se dnes snaží o omezení jednotlivých případů, v nichž je ústavní výchova nařízena.

Jelikož jsem sama zaměstnaná v jednom ze zařízení ústavní výchovy, velmi mne zajímalo, jaké postoje mají naši klienti ke svému dosavadnímu i budoucímu životu v oblasti hodnot a priorit. Zda si uvědomují, že kdyby zůstali ve svém přirozeném, rodinném prostředí, mohlo by je mnohdy dovést do nepříjemných a pro ně v daný okamžik těžce řešitelných životních situací. Najdou se samozřejmě i takoví, kteří by mohli vnímat odebrání z jejich rodin jako věc zápornou, pro ně ubližující. Děti pochází z problémových rodin, v některých případech se stávají klienty sociálních zařízení již ve svém útlém věku. V mnoha řešených případech je díky dnešním právním předpisům zamezeno umístování dětí a mladistvých do ústavní výchovy. Prioritou je naopak ponechat děti co nejdéle v jejich přirozeném prostředí nebo se snažit o umístění dětí do pěstounské péče na přechodnou dobu. Předpokladem pěstounské péče na přechodnou dobu je však skutečnost, že rodiče takto umístěných dětí dostanou možnost zlepšit svou životní situaci a podmínky pro opětovnou výchovu svých dětí. Dalším kritériem, jež vede k umístění dětí do ústavní výchovy, je fakt, že ve většině případů jsou tyto děti problémové a vlastní rodiče si s jejich výchovou neví rady. Klienti potřebují zvláštní péči speciálních pedagogů, psychologů a dalších odborných pracovníků, kteří se snaží o nápravu jejich osobnosti a pomoc těmto jedincům v utváření si svých vlastních názorů, postojů a hodnot.

Hlavním cílem této práce je zjistit, jaký vliv má ústavní výchova na tvorbu hodnotového systému klientů a také zmapovat, které hodnoty jsou těmito jedinci preferovány. V teoretické části své práce bych tedy ráda vymezila a charakterizovala pojem hodnotový systém, funkce hodnot a jejich typologii. Důležité je také zmínit faktory, ovlivňující hodnotovou orientaci jedinců a ústavní výchovu, která hraje ve značné míře důležitou roli v životě klientů. Ve své práci bych se tedy ráda zaměřila na skutečnost, zda je nařízená

ústavní výchova pro tyto jedince přínosná, či naopak. Zajímám se o vlastní názor klientů na ústavní výchovu a její vliv na osobnost klienta.

Ačkoli dnešní doba skýtá nepřehledné množství odborných publikací a prací, není příliš mnoho těch, které se zabývají tématem podobným této práci. A právě to byl jeden z důvodů, který mě vedl k zamyšlení se nad tématem ústavní výchovy a jejího vlivu na klienta, na jeho hodnotový systém. Dalším podnětem, který mě přivedl k tématu této práce, je můj vlastní zájem, dozvědět se více informací o prioritách a hodnotách jedinců umístěných v ústavních zařízeních.

Pro svoji práci jsem si vybrala klienty výchovného ústavu, v němž jsem byla zaměstnaná na pozici sociální pracovníce. Chlapce umístěné v předmětném zařízení tedy znám, jsem s nimi v každodenním kontaktu. Doufám tedy, že budu moci díky svému výzkumu, ve spolupráci s nimi ukázat a přiblížit pohled samotných klientů na umístění do zařízení a představit jejich hodnotový systém.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HODNOTY A HODNOTOVÁ ORIENTACE

Každý z nás si něčeho váží, nejen každá věc, osoba ale i událost pro nás mají určitý význam, nějakou danou hodnotu. To, nakolik si vážíme věcí, které nás obklopují, je individuální, týkající se každého jedince. Nemůžeme člověku přikazovat, čeho si má vážit nejvíce, co pro něj má mít tu „největší hodnotu“ a co pro něj má být v životě věcí nejdůležitější. Tyto naše názory, které si utváříme během celé existence, jsou ovlivňovány nejen věkem, ale můžeme je také my, jako činitelé ovlivnit svojí výchovou a svým chováním, ukazovat tu správnou cestu k tomu, aby život druhé osoby byl na té nejlepší cestě k uspořádání si svých hodnot dle vlastního vědomí.

1.1 Charakteristika hodnot

Rádi bychom nejprve uvedli a seznámili čtenáře tohoto textu s obecným pojetím hodnot. V odborné literatuře nenacházíme pouze jedinou a jednoznačnou charakteristiku hodnot, tento pojem je nejednoznačný, právě proto bychom chtěli uvést více definic a pohledů jednotlivých autorů, zabývajících se danou problematikou. Nechceme v naší práci zmiňovat matematický význam tohoto pojmu, ten přenecháme jiným odborníkům. Rádi bychom se podívali na hodnoty ze strany nám bližších oborů, jako je sociologie, či psychologie.

Na úvod uvedeme tvrzení, které uvádí Cakirpaloglu o tom, že „*hodnota představuje specifickou psychickou kategorii, která tvoří poměrně stabilní trvalou strukturu osobnosti významnou pro individuální, sociální a historickou realizaci člověka.*“ (Cakirpaloglu, 2004, s. 343) Dále se obecným pojetím hodnot zabývá také Spousta, který říká, že „*hodnotou v nejširším významu slova budeme rozumět vše, co pro nás má nějakou cenu. Každý pravdivý poznatek můžeme považovat za hodnotu. Podobně i všechny pozitivní, správné normy, které nám prospívají nebo uspokojují naši ušlechtilou touhu, které zakládají demokracii a humanismus, jsou hodnotami.*“ (Spousta, 1996, s. 17) Definicí hodnoty se také zabývá Williams, který uvádí hodnoty jako „*koncepce žádoucnosti, které slouží v selektivním chování jako kritéria o preferenci, volbě či zdůvodnění pro navržené nebo reálné chování.*“ (Williams, 1969 cit. podle Cakirpaloglu, 2004, s. 354)

Psychologický slovník, jehož autoři Hartl, Hartlová se již snaží o bližší definici samotného pojmu hodnota. Uvádí ji jako „*vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb a zájmů. Tyto hodnoty se vytvářejí a postupně diferencují v procesu socializace.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 192)

O hodnotách se také zmiňuje Smékal, který ve své literatuře uvádí, že o našich hodnotách můžeme přemýšlet v několika, nejméně však čtyřech rovinách. Zmiňuje, že je můžeme chápat jako obecné cíle, o které každý usilujeme, dále jako prostředky, kterými se snažíme dosáhnout něčeho pro nás důležitého a významného. Třetí rovinou, o které je možné mluvit v souvislosti s hodnotami, může být dle Smékala to, že chápeme hodnoty jako něco, kvůli čemu je nutné o danou věc, cíl usilovat nebo se naopak něčemu vyhýbat. V poslední řadě můžeme hodnoty chápat jako kritéria, v souvislosti s nimiž oceňujeme nebo posuzujeme různé předměty či události na tomto světě. (Smékal, 2002, s. 257)

Dle výše uvedených definic můžeme říci, že neexistuje jednoznačné, konečné a ideální vymezení pojmu hodnota. Každý z nás se může přiklánět k jemu bližší charakteristice významu tohoto pojmu. Cakirpaloglu uvádí, že příčinou nemožnosti určení končené definice pojmu jsou metodologické pře, které vznikají při operacionalizaci většiny podobných psychologických pojmů (Cakirpaloglu, 2004, s. 344).

Kučerová v souvislosti s hodnotami mluví o tom, že hodnotami je vše, co „*co uspokojuje naše potřeby, nebo pouze hodnoty v užším slova smyslu, základní kulturní kategorie, odpovídající lidským kulturním potřebám, zvláště etickým a estetickým.*“ (Kučerová, 1990, s. 39) O hodnotách se také zmiňuje Nakonečný, který říká, že „*hodnotou je subjektu to, co pro něj má osobní význam (větší či menší, pozitivní i negativní) nebo v užším smyslu to, co je pro subjekt žádoucí (pojetí dobra).*“ (Nakonečný, 2009, s. 234)

Můžeme tedy chápat hodnoty jednak jako vlastnosti, které my sami přisuzujeme určitým událostem a skutečnostem, ale také jako složky naší osobnosti, ovlivňující postoje a způsoby chování jedince. Hodnoty spojujeme nejen s jednotlivcem, ale také je považujeme za součást skupinového vědomí dané společnosti. Můžeme je chápat jako společenské standardy ovlivněné nejen prostředím, ale také danou dobou, v níž se naše společnost momentálně nachází.

1.2 Klasifikace hodnot

Na počátku každého hodnotícího procesu stojí potřeba jedince. Hodnoty uspokojují potřeby organismu, pocit spokojenosti a dojde-li ke ztrátě těchto hodnot, jsou v člověku vyvolány špatné, negativní pocity.

Dělením hodnot se zabývá taktéž nepřeborné množství autorů. Ačkoli není možné v této práci zmínit klasifikaci každého z nich, i přesto bychom rádi uvedli alespoň ta třídění, která považujeme v naší současné populaci za nejběžnější se vyskytující.

Problematikou třídění hodnot se zabývá Cakirpaloglu, který uvádí v souvislosti s hodnotami definici Milтона Rokeacha, rozlišujícího hodnoty na instrumentální a terminální. Tyto hodnoty dále definuje jako „*stabilní přesvědčení, že zvolené chování či existence je sociálně přijatelnější, než dané chování či existence.*“ (Rokeach, cit. podle Cakirpaloglu, 2004, s. 356) Zmíněné instrumentální hodnoty se nám pak vztahují především na morálku a vhodnost a vedou k získání cílových, terminálních hodnot, které určují aktuální a budoucí cíle jedince. Právě Cakirpaloglu nás upozorňuje na to, že existuje nepřeborné množství definic hodnotového systému, které si mnohdy ovšem protiče.

CÍLOVÉ HODNOTY	INSTRUMENTÁLNÍ HODNOTY
Pohodlný život	Přesnost
Vzrušující život	Vychovanost
Prospěšný život	Vysoké nároky
Mír ve světě	Optimismus
Svět krásy	Dodržování závazků
Rovnost	Nezávislost
Péče o milované osoby	Nesmiřitelnost s nedostatky vlastními i druhých
Svoboda	Vzdělanost
Štěstí	Odpovědnost
Vnitřní harmonie, soulad	Racionálnost
Zralá láska	Sebekontrola
Blaho národa	Odvaha v zastání svého mínění, názorů
Potěšení	Silná vůle

Pocit osobní jistoty	Trpělivost
Sebeúcta	Názorová šíře
Společenské uznání	Čestnost
Opravdové kamarádství	Úspěšnost v jednání
Moudrost	Citlivost

Tabulka č. 1: Přehled cílových a instrumentálních hodnot dle M. Rokeacha (Smékal, Řehulková, 2009, s. 11-13)

Pro porovnání uvedeme klasifikaci hodnot dle Nakonečného, která je poměrně stručnější a ne tolik přesná. Dělí hodnoty jedince do tří kategorií:

- **materiální hodnoty** – kterými je jídlo, bydlení, majetek, zdraví, pohodlí, atp.;
- **sociální hodnoty** – do této skupiny můžeme zařadit lásku, přátelství a spolupráci;
- **duchovní hodnoty** – v souvislosti s nimi můžeme hovořit o intelektuálních (jako je pravda), morálních (jako je nadosobní dobro) a estetických (jako je krása). (Nakonečný, 2009, s. 244)

V dalším dělení hodnot, se kterým se můžeme setkat v díle již zmíněného autora, uvádí Cakirpaloglu pro příklad tyto kategorie:

1. **Kdo je nositelem hodnot** – zde jsou hodnoty rozděleny na individuální, skupinové a univerzální. Toto kritérium se vyskytuje v učeních, přiznávajících vliv historických, společensko-kulturních, skupinových a individuálních činitelů na lidskou přirozenost.
2. **Původ hodnoty** – hodnoty dělíme dle zdroje jeho vzniku na hodnoty individuální a institucionální. Individuální hodnoty mají povahu obecných norem, představují pravidla chování pro členy skupiny.
3. **Vztah k přirozenosti člověka a živočichů** – hodnoty považuje za vlastnosti lidské přirozenosti. Přípustnost toho, že i zvířata mohou vlastnit prvky hodnot.
4. **Role hodnoty** – v této kategorii můžeme mluvit o Aristotelově rozlišení hodnot na hodnoty – prostředky a hodnoty – cíle, ale také o pozdějším dělení Rokeache na hodnoty instrumentální a terminální.

5. **Pozice v hierarchii** – nejznámějším typem tohoto konceptu je Maslowova hierarchie potřeb, podle které můžeme považovat hodnoty níže postavené (D-hodnoty), které jsou výsledkem tělesného nebo fyziologického nedostatku či přebytku a mají biologickou povahu, a hodnoty postavené výše (B-hodnoty), představující tendence k růstu osobnosti.
6. **Stupeň obecnosti** – podle tohoto dělení jsou některé hodnoty pouze specifickými preferencemi. Psychoterapeut James Davis soudí, že hodnota představuje postoj určující některou věc jako žádoucí nebo nežádoucí.
7. **Podstata hodnoty** – hodnoty můžeme dělit na očekávané (= normativní standardy chování), které souvisí se sociální prospěšností kolektivu a nabádají jedince jako člena společnosti k plnění toho, co je třeba. Druhým typem jsou hodnoty směřující k naplnění existence.
8. **Funkce lidských hodnot** – kritérium, které rozlišuje hodnoty na adaptující, které zprostředkovávají přizpůsobení v nových podmínkách, ochranné hodnoty, bránící naše Ego a hodnoty poznávací (zájmy a kognitivní potřeby) a sebeaktualizující hodnoty, hodnoty růstu.
9. **Obsah hodnoty** – poukazuje na dělení hodnot z hlediska specifického obsahu, kdy je rozděluje na hodnoty normativní, zdůrazňující individuální a sociální žádoucnost a na preference působící selektivně na chování jedince.
10. **Oblast směřování hodnot** – zmíněné kritérium posuzuje hodnoty podle typu dobra. Jeho výsledkem jsou morální, estetické, náboženské a jiné hodnoty. (Cakirpaloglu, 2004, s. 357-360)

Uvedené kategorie třídění hodnot nejsou zcela všechny, které Cakirpaloglu představuje ve své publikaci. V jeho díle se můžeme dočíst ještě o dalších skupinách, do kterých klasifikuje lidské hodnoty. Pro případné porovnání bychom dále rádi uvedli klasifikaci Kučerové, která zmiňuje tuto možnost kategorizace hodnot podle dimenzí, ve kterých člověk prožívá svůj život:

1. **Přírodní hodnoty, které jsou dále rozděleny na vitální a sociální;**

- a. **Hodnoty vitální**, odpovídající potřebám tělesné existence. Tyto hodnoty jsou vyvolány přírodou. Dle Kučerové, jsou tyto hodnoty „výrazem tendence udržet a prosadit, uchovat a rozvinout život organismu. Jsou to například

přírodní podmínky života, zdraví, svěžesti, zdatnosti, příjemnosti, tělesného blaha.“

- b. **Hodnoty sociální** jsou chápány jako projev vztahu člověka nejen k druhým lidem, ale také k sobě samému. *„Člověk má potřebu asociace, touží po družnosti, vzájemnosti, citové odezvě, chce milovat a být milován. Má současně potřeby egoické, tendenci uplatnit se, prosadit se, být uznán, oceněn, mít prestiž.“*

2. **Hodnoty civilizační**, o nichž Kučerová říká, že jsou to podmínky a výsledky společenské výroby a organizace, ekonomiky a techniky. *„Civilizační hodnoty, užitek, komfort, zbavují člověka bezprostřední závislosti na přírodě, umožňují mu vytvářet materiální kulturu, svět utilitárních významů.“*
3. **Duchovní hodnoty** jsou považovány za jádro, kolem něhož roste kultura člověka a celé společnosti. Lze sem pro příklad zařadit *„tvůrčí sebevyjádření, úsilí postihnout smysl věcí, plnost života, uchopit vztah člověka k světu a životu ve světle významů pravdivostních, vzdělanost, duchovní tvorba. Duchovní hodnoty podléhají potřebě integrace, vnitřní jednoty, jednoty sebe a světa, jednoty všech rozmanitých a různorodých tendencí, potřebě uvědomělého řádu života.“* (Kučerová, 1994, s. 43-44)

Můžeme se dále také setkat s klasifikací, kterou nám předkládá Šimíčková-Čížková, a tou je dělení psychologa Eduarda Sprangera, který vytvořil následující dělení hodnot. Dle Sprangera můžeme tuto klasifikaci považovat za jednu z nejznámějších. Je podle ní rozlišeno těchto šest typologických pojmů:

1. **Teoretický typ**, tento jedinec je zaměřen na hledání pravdy. Je racionální.
2. **Ekonomický typ**, je především materiálně založený člověk, měřící vše praktičností a užitečností.
3. **Estetický typ**, je osoba individualistická a soběstačná. Nevyšší hodnotu vidí v harmonii a formě.
4. **Sociální typ** je nesobecký, lidumil. Nejvyšší hodnotou tohoto člověka je láska a formování lidského vztahu.
5. **Politický typ**, je charakteristický svojí touhou po moci, vyhledáváním soutěží a možností někoho ovládat.

6. **Náboženský typ** hledá mystickou náboženskou zkušenost, nejvyšší hodnotu vidí v jednotě lidí. (Šimíčková-Čížková, 2012, s. 86)

1.3 Hodnotový systém

V předchozích kapitolách jsme vymezili základní pojmy, týkající se lidských hodnot a dále jsme se pokusili o přiblížení klasifikace těchto hodnot. V souvislosti s tímto tématem narážíme na pojem hodnotový systém. Ten si můžeme vykládat jako jistou hierarchizaci námi preferovaných hodnot, kterou si v průběhu svého života utváříme. Tento systém je tvořen zejména kvůli tomu, že jsme nuceni rozhodovat o preferencích a věcech, které jsou pro nás důležité, či ne.

V psychologickém slovníku se můžeme dočíst, že hodnotový systém je odrazem kultury společnosti, v jehož závislosti jsou naše hodnoty hierarchizovány. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 192) Tato hierarchie hodnot je Hartlem a Hartlovou popisována jako „*uspořádaný systém hodnot podle důležitosti, určující nejobecnější postoje, životní styl a morálku každého člověka.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 197-198) V pedagogickém slovníku je uvedena definice hodnotového systému jako „*hierarchicky uspořádaný soubor hodnot, který odráží reálné pořadí – důležitost hodnot, sdílených určitou skupinou populace v určitém období.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 92)

Zajisté se díky množství autorů, zabývajících se touto problematikou, opět nesetkáme s jednotnou definicí pojmu hodnotový systém. Proto se pokusíme uvést alespoň některá vymezení, která nám jasně a jednoznačně definují význam tohoto pojmu.

Nakonečný uvádí, že hodnotovému systému je porozuměno jako individuálnímu systému hodnot, který je „*pojetím různých materiálních, sociálních a duchovních statků, od nejvyšších až k nejnižším a dále také od nezbytných až k postradatelným.*“ (Nakonečný, 2009, s. 123) Systémem hodnot se také zabývá Průcha, který na hodnoty pohlíží z hlediska individuálního. Tehdy má podle něj „*každé individuum svůj systém hodnot, kterým se ve svém jednání a uvažování řídí. Není podstatné, zda si svůj hodnotový žebříček uvědomuje, nebo jedná (mluví, rozhoduje se) spíše intuitivně. Ptáme-li se lidí, které hodnoty upřednostňují, mívají problém s formulací toho, co vlastně ve svém životě za hodnotu uznávají. Porovnáme-li však vzorce chování konkrétní osoby, ukazuje se, že z pravidla odpovídá určitému vzorci jeho hodnot. Čím je hodnotový systém ucelenější a čím více je spojen s celkovou osobností jedince, tím větší vliv může mít na jeho chování.*“ (Průcha, 2009, s. 835)

Pojem hodnotový systém je pro nás určitě významný, nemůžeme se na hodnoty dívat jako na oddělené složky, které spolu nesouvisí. K tomuto se můžeme dočíst ve vyjádření Boroše, který říká, že chceme-li z hlediska motivace chování postihnout hodnotovou orientaci, je nutné si uvědomit, že hodnoty jsou obvykle pospojovány navzájem, kdy společně tvoří hluky nebo trsy. Z toho plyne, že preferujeme-li pro příklad hodnotu vzdělání, může tato naše preference souviset nejen s touhou po vzdělání a rozvojem osobnosti, ale také s kariérismem, vyniknutím a podobně. (Boroš, 1995, s. 70) Budeme-li chtít specifikovat znaky, jimiž se vyznačuje hodnotový systém, můžeme zmínit například dělení Horáka, který uvádí tyto znaky:

- **dynamičnost** – hodnotový systém je sice relativně konzistentní, ale i přesto během života jedince dochází k jeho určitým změnám,
- **schopnost indikovat zaměření osobnosti** – hodnotový systém reflektuje podstatné charakterové rysy osobnosti;
- **spjatost s jedincem** – hodnotový systém si vytváří každý jedinec. Není ovšem důležité, zda si to daná osoba uvědomuje, či nikoli. Jeho projevem je v praxi selektivní přístup k jevům vnitřního i vnějšího světa, což nám umožňuje jeho měření;
- **relativní konzistentnost** – k utváření hodnotového systému dochází v poměrně dlouhém časovém horizontu. Toto se děje na základě opakované zkušenosti a učení. (Horák, 1996, s. 21)

Pojmem, s nímž se v souvislosti s hodnotami a jejich hierarchizací můžeme setkat, je hodnotová orientace, která je také definována nejedním autorem. Čížková chápe hodnotovou orientaci jako „*neobecnější postoje, které určují celý životní styl člověka.*“ (Čížková, 2000, s. 75) O hodnotové orientaci píše také Hartl, který říká, že mluvíme-li o hodnotové orientaci, jedná se o „*relativně stálý, sociálně podmíněný, volitelný vztah člověka k souhrnu materiálního a duchovního bohatství a ideálů, sloužících jako prostředky uspokojování jeho životních potřeb.*“ (Hartl, 2004, s. 81) Další definici zmiňuje také Heluz, který jako hodnotovou orientaci označuje „*zaměřenost na cíle rozhodující životní důležitosti. Usilování o tyto cíle poskytuje jedinci ubezpečení, že život má smysl.*“ (Heluz, 2004, s. 122) Smyslem hodnotové orientace, jak uvádí Dorotíková, je „*porozumět hodnotové povaze skutečnosti způsobem, který člověku umožní se rozhodnout o svém subjektivním vztahu k ní. V tom, kterými stránkami je pro něj přijatelná a kterými nikoli, a zda vůbec se s ní jako s celkem dokáže identifikovat. Hodnotová orientace je nejen o tom, které významy subjekt*

zaregistruje, ale především o tom, které hodnoty preferuje a které odmítá, které považuje za dominantní a která za okrajové, které respektuje a působnost kterých hodlá blokovat.“ (Dorotíková, 1998, s. 75)

Z uvedených definic, zaměřujících se jak na hodnotový systém, tak také na hodnotovou orientaci můžeme říci, že cílem obou pojmů jsou hodnoty, pro nás nejdůležitější. Tyto hodnoty jsou poté v závislosti na představě o vlastním životě jedince seřazeny dle jejich důležitosti do pomyslného žebříčku, který je obrazem toho, co je pro člověka nejdůležitější a co naopak důležité není. Ačkoli je hodnotový systém považován za relativně stabilní, je v průběhu celého života jedince formován, čehož je využíváno v pedagogice, kdy působením pedagoga může dojít k jisté přeměně preferencí hodnot jedince. Člověk by se měl v průběhu svého života naučit hodnotit jak sám sebe, tak také druhé a také sám přijímat hodnocení od jiných.

1.4 Utváření a význam hodnot

V předešlých kapitolách jsme již uvedli vymezení jednotlivých stěžejních pojmů, týkajících se problematiky hodnot jedince. Položíme-li si ale otázku, jak se tyto hodnoty utvářejí a jaký je jejich význam v běžném životě, po hlubším zamyšlení najdeme odpověď. A to takovou, že tvorba hodnot je součástí socializace a hodnoty jako takové ovlivňují smýšlení, jednání i formování samotné osobnosti každého z nás.

I v pedagogickém slovníku se můžeme setkat s výrokem Průchy, který uvádí, že „*hodnoty (hodnotové orientace) jsou osvojovány v procesech socializace a akulturace.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 74) Dále se od Průchy a kolektivu dozvídáme, že některé z hodnot jsou vlastní celé společnosti nebo velkým skupinám osob, kdy existuje množství hodnot, jejichž platnost je odlišná. Pro příklad uvádí morální hodnoty, jejichž platnost je trvalá v porovnání s hodnotami, které jsou proměnlivé v závislosti na čase, a jejich platnost je dočasná. (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 74) Smysl pro hodnoty, si jedinec utváří v průběhu celého svého života. To uvádí Dorotíková, která také říká, že naučit se těmto hodnotám porozumět a orientovat se v systému hodnot, představuje dlouhodobý proces (Dorotíková, 1997, s. 14). „*V procesu sociálního zrání si jedinec osvojuje a vytváří hodnotový systém. V procesu axiologické výstavby osobnosti je aktivním subjektem jak jedinec, tak společnost a její jednotlivé subjekty. Působení společnosti má dvě stránky, jedná se o intencionální a funkcionální působení.*“ (Sak, 2000, s. 37) Pokusíme se nyní blíže přiblížit intencionální působení, o kterém Sak píše, že je to cílené a vědomé působení na jedince, se

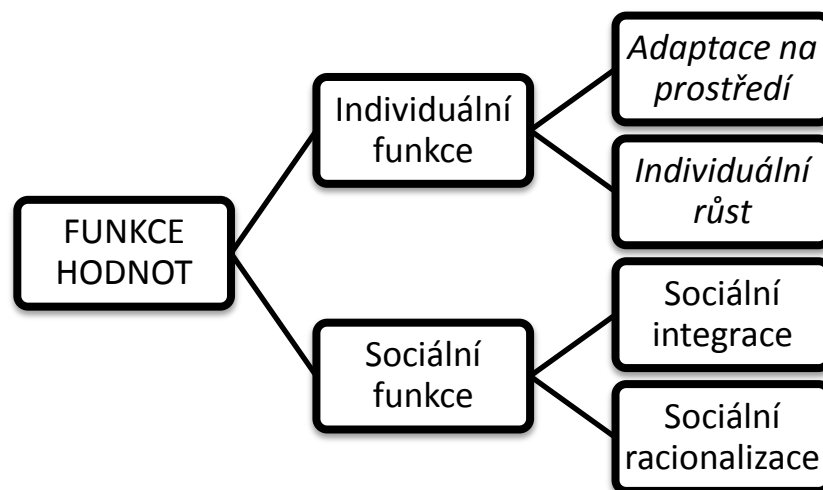
záměrnou snahou o to, aby jedinec tyto hodnoty interiorizoval, přijal za vlastní. Právě tohle zvnitřnění hodnot je cílem výchovy v oblasti týkající se hodnot, jejichž subjekty je rodina, škola a další organizace působící v oblasti volného času. (Sak, 2000, s. 37) Prudký uvádí, že *„poukazujeme-li na skutečnost, že etické hodnoty a etické normy jsou vázány na lidské činnosti, které se významně podílejí na vytváření kvality mezilidských vztahů, pak je účelné zvláště připomenout ty okruhy lidských činností, které mají zvláštní význam pro rozšíření etických hodnot, jejich pochopení, osvojení a také rozšíření.“* (Prudký, 2009, s. 20) Dále také Prudký uvádí, že tyto přístupy mají různé podoby a jsou spojeny s různými událostmi v životě jedince, s rituály a procedurami, kterými prochází, které jsou důsledkem dlouhodobého společenského a civilizačního procesu (Prudký, 2009, s. 21).

Petr Sak ve své studii uvádí, že vytváření hodnotového systému není pouze přenosem z hodnotového dědictví společnosti. Jedinec si vytváří svůj hodnotový systém na základě svých osobních zkušeností, ačkoli její rozsah v porovnání se společenskou zkušeností je minimální. (Sak, 2000, s. 37) Je tedy jisté, že každý jedinec má svůj vlastní hodnotový systém, na jehož tvorbě se ovšem podílí veškeré možné determinanty, počínaje rodinou, v níž vyrůstáme, konče společností, ve které se ocitáme v každé životní etapě a také zkušenostmi, ovlivňujícími naše individuální postoje. *„V procesu sociálního zrání je jedinec v interakci se všemi hodnotovými systémy a se všemi se musí nějakým způsobem vyrovnat. V tom je jedinečnost, svoboda a odpovědnost jedince, k jakému hodnotovému systému se dopracuje. Podobné hodnotové a sociální pole dovede jednoho k hodnotovému systému, který ho s velkou pravděpodobností dovede ke kriminální činnosti, zatímco jiný se tomuto vývoji vyhne.“* (Sak, 2000, s. 38)

O funkcích hodnot se zmiňuje McGuire, který je rozlišuje do dvou celků. Funkce individuální, která je zaměřena na podporu procesu adaptace a individuálního růstu. Proces adaptace člověka je vztahován na hodnoty, sloužící jako hodnotící prvky v nových situacích, kdy většinu těchto hodnot člověk získává v průběhu socializace nebo vlastní zkušeností. Individuální růst je označen za proces překonávání vlastní existence a je spojen s dosažením vysoce žádoucích cílů a priorit. Druhá funkce hodnot zahrnuje společenské aspekty procesu valorizace, obsahující sociální integraci a racionalizaci. (McGuire, 1996, cit. podle Cakirpaloglu, 2009, s. 320 – 322) Cakirpaloglu se pozastavuje nad sociálním významem hodnot, který dělí do těchto skupin:

- **Funkce sociální integrace** - má v rámci udržení skupiny nemalý a důležitý význam. Mezi funkce těchto hodnot řadíme sociální prevenci deviantního chování, sociální kontrolu a usměrnění sociální energie v zájmu efektivního využití.
- **Funkce sociální racionalizace** – tato funkce hraje roli ve formování a dynamice společnosti. Hodnoty, které jsou nositeli této funkce, směřují k naplnění společenských zájmů a cílů. Racionalizace je jedním z determinantů, ovlivňujících zájmy politických skupin nebo vrstev společnosti. Nutností pro zdravý vývoj společnosti je i jistá míra disharmonie, ačkoli v případě extrémního nesouladu může dojít k polarizaci společnosti, hlubší společenské krizi, či dokonce k destrukci společnosti. (Cakirpaloglu, 2009, s. 321)

Nyní ještě pro přehlednost uvádíme schéma popsanych hodnot:



Graf č. 1: Funkce hodnot (McGuire, 1969, cit. podle Cakirpaloglu, 2009, s. 320 – 322)

To, že jednotlivé funkce hodnot spolu souvisejí, nám říká Cakirpaloglu, který se zmiňuje o jejich vzájemném prolínání se, doplňování a ovlivňování. Skutečnost, že obě funkce do sebe zapadají, spočívá v hodnotové racionalizaci produkující prvky koheze, stability a rovnováhy společnosti a sociálně integrujících hodnot stabilizujících společenské vědomí a zvyšujících toleranci mezi jednotlivými částmi naší rozvrstvené společnosti. (Cakirpaloglu, 2004, s. 405)

Sak uvádí, že „význam hodnot je diferencovaný ve srovnání různých kultur a společností a historických epoch, ale i v rámci jedné společnosti a historické epochy. Větší význam mají

pro jedince hodnoty v dobách, kdy určitý světonázor a s ním spojené hodnoty mají dominantní pozici ve společnosti.“ (Sak, 2000, s. 44)

1.5 Hierarchie hodnot dle Petra Saka a Karolíny Sakové

Jelikož se v naší práci zabýváme hodnotovým systémem klientů výchovného ústavu, jejichž věk je maximálně 19 let, bylo by vhodné uvést také uskutečněné výzkumy, které se zabývají žebříčkem hodnot u populace, právě ve věkové hranici od 15 do 30 let. Tyto výzkumy byly prováděny v roce 2002 docentem Petrem Sakem. Uvedeme nyní pár výsledků těchto výzkumů, se kterými můžeme později porovnat výsledky našeho empirického šetření.

Tab. Indexy hodnot ve věkových skupinách - 2002

	Věkové skupiny			
	15 - 18	19 – 23	24 - 30	Celkem
Zdraví	4,76	4,87	4,88	4,85
Láska	4,64	4,68	4,66	4,66
Mír, život bez válek	4,55	4,64	4,65	4,63
Životní partner	4,39	4,65	4,61	4,59
Svoboda	4,58	4,56	4,50	4,53
Přátelství	4,55	4,58	4,45	4,51
Rodina a děti	4,16	4,48	4,54	4,45
Zdravé životní prostředí	4,24	4,43	4,44	4,40
Demokracie	4,42	4,37	4,27	4,32
Pravda, poznání	3,97	4,20	4,19	4,15
Zajímavá práce	4,01	4,06	4,00	4,02
Rozvoj vlastní osobnosti	3,99	3,98	4,05	4,02
Plat, další příjmy	3,93	3,98	3,86	3,91

Úspěšnost v zaměstnání	3,90	3,88	3,88	3,88
Vzdělání	3,97	3,77	3,90	3,87
Uspokojování svých zájmů, koníčků	3,84	3,86	3,71	3,78
Být užitečný druhým lidem	3,51	3,79	3,78	3,74
Majetek	3,55	3,58	3,33	3,44
Soukromé podnikání	3,10	2,55	2,80	2,77
Společenská prestiž	2,76	2,70	2,72	2,72
Veřejně prospěšná činnost	2,39	2,41	2,54	2,47
Bůh	1,96	2,39	2,35	2,30
Politická angažovanost	1,60	1,54	1,60	1,58

Tabulka č. 2: Indexy hodnot ve věkových skupinách dle Saka (Sak, Saková, 2004, s. 11)

Vyhodnocením tohoto výzkumu jsme se dozvěděli, že největší hodnotou, která je společná pro všechny věkové kategorie, je **zdraví**. Na této hodnotě si můžeme ukázat, že samotná hodnota neurčuje kauzálně chování jedince. Ačkoli je na prvním žebříčku u každé z těchto kategorií, u mládeže roste závislost na drogách, alkoholismus a nikotinismus. Druhé místo u této mládeže zaujímá **láska**, která má ve společnosti opravdu velký význam. Jak uvádí Sak, „vysokou hodnotou bývá často pro lidi to, čeho se jim nepodařilo dosáhnout, po čem touží. Je tak otázkou, zda vysoká hodnota lásky vypovídá o tom, že tato láska je mládeži pozitivně prožívána, nebo zda naopak je její vysoký význam spojen s její absencí.“ (Sak, 2004, s. 10) třetí místo v této hierarchii zabírá hodnota **mír, život bez válek**, kdy vývoj této hodnoty promítá globální rozměr hodnotového systému mládeže. V posledních letech ve srovnání s 90. lety význam těchto hodnot stoupá. Mládež pocítuje jisté ohrožení světové bezpečnosti. Na dalším místě je **partner**, tato hodnota je spojena s věkovou hranicí 19 – 23 let. Dále u věkové skupiny 24 – 30 let, je důležitou hodnota **rodina a děti**. Význam této hodnoty je spojen se životní fází, a proto s narůstající věkovou kategorií vzrůstá také význam rodiny. (Sak, 2004, s. 10-12)

V dalším výzkumu, který se zabýval vývojovými trendy, bylo zjištěno v letech 1993 - 2002, kdy byl výzkum prováděn, že vzrostl význam vzdělání, majetku, úspěšnosti

v zaměstnání, platu, uspokojování svých zájmů, svobody, demokracie a Boha, zdraví a lásky. K poklesu naopak došlo u hodnot životní prostředí, zajímavá práce a být užitečný druhým lidem. (Sak, 2004, s. 13) Nejvýraznější diference byla ovšem dle výzkumů prováděných Doc. P. Sakem podle vzdělanostní úrovně, kdy ve skupině se **základním vzděláním** nenajdeme ani jednu hodnotu, která je ve vztahu k ostatním vzdělanostním skupinám dominantní. Vzdělanostní skupina **vyučen**, je již hodnotově vyprofilovaná. V porovnání s ostatními skupinami jsou u této kategorie hodnoty majetku, platu a soukromého podnikání těmi, které mají nejvyšší index. Tyto preference vypovídají o materialistické orientaci respondentů. Pro středoškolské vzdělání je dominantní reprodukční orientace, doplněna o hodnoty Bůh a hobby. Vysokoškolské vzdělání je spojeno s preferencí hodnot vzdělání, svobody, demokracie, pravdy a poznání, rozvoje vlastní osobnosti. V této skupině nalézáme vývojové trendy spojené s „tichou revolucí“. (Sak, 2004, s. 14-16)

Tab. Indexy hodnot v závislosti na vzdělání – 2002
věková skupina 15 – 30 let

	ZŠ	Vyučen	SŠ	VŠ	Celkem
Zdraví	4,73	4,88	4,90	4,89	4,85
Láska	4,58	4,64	4,71	4,72	4,66
Mír, život bez válek	4,53	4,67	4,63	4,72	4,63
Životní partner	4,46	4,54	4,68	4,62	4,59
Svoboda	4,45	4,41	4,58	4,70	4,53
Přátelství	4,46	4,39	4,58	4,57	4,51
Rodina a děti	4,32	4,43	4,57	4,43	4,45
Zdravé životní prostředí	4,24	4,44	4,43	4,53	4,40
Demokracie	4,26	4,15	4,37	4,54	4,32
Pravda, poznání	4,00	3,97	4,25	4,41	4,15
Zajímavá práce	4,01	3,89	4,07	4,11	4,02
Rozvoj vlastní osobnosti	3,88	3,73	4,13	4,32	4,02

Plat, další příjmy	3,92	4,16	3,79	3,80	3,91
Úspěšnost v zaměstnání	3,84	3,82	3,88	4,04	3,88
Vzdělání	3,75	3,45	4,02	4,30	3,87
Uspokojování svých zájmů, koníčků	3,83	3,78	3,84	3,61	3,78
Být užitečný druhým lidem	3,55	3,59	3,85	3,96	3,74
Majetek	3,66	3,71	3,23	3,23	3,44
Soukromé podnikání	2,83	2,93	2,55	2,92	2,77
Společenská prestiž	2,68	2,56	2,66	3,08	2,72
Veřejně prospěšná činnost	2,35	2,21	2,58	2,76	2,47
Bůh	2,15	2,19	2,47	2,30	2,30
Politická angažovanost	1,49	1,39	1,64	1,82	1,58

Tabulka č. 3: Indexy hodnot v závislosti na vzdělání (Sak, 2004, s. 15)

2 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA

Pojem ústavní výchova je pro každého z nás jistě známý. O nařízení ústavní výchovy je rozhodováno soudem a samotný pojem se vyskytuje v nejednom zákoně. Například ve druhé části zákona č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku. V dnešní společnosti se o výchovném ústavu stále hovoří jako o „past’áku či polepšovně“ (Jánský, 2004, s. 95). Jánský v souvislosti s ústavní výchovou říká, že se nesmí zapomínat to, že *„problematika ústavní výchovy je celospolečenský problém, který souvisí se sociálním klimatem společnosti, odráží aktuální hodnoty, postoje, názory, ekonomické možnosti a v neposlední řadě i politické priority. Vyjadřuje úroveň sociálního citění, priority výchovných cílů, včetně kvality školského systému i postavení rodiny a reálných možností její podpory.“* (Jánský, 2004, s. 93)

2.1 Vývoj ústavní výchovy

O výchovu a péči o děti se zajímala každá společnost od prvopočátků lidského bytí. Výchova je nedílnou součástí každé společnosti. Budeme-li se nyní specifikovat přímo na ústavní výchovu, je nutné si přiznat, že problémy, které souvisejí s jejím nařízením, nejsou fenoménem dnešní doby, ale taktéž se vyskytují po staletí.

Ústavní výchova v dnešní moderní době není stejná, jako před několika lety. Péče o děti s nařízenou ústavní výchovou prochází neustálým formováním, přizpůsobováním se dnešní době a také vývoji společenských věd a legislativě. O tomto se také zmiňuje Vojtová, která říká, že *„poruchy chování se u dětí vyskytovaly ve všech dobách. I přestože existovala vždy populace dětí a mládeže, která se chovala protispolečensky a protiprávně, agresivně, provokovala svým chováním a ztrpčovala život svým rodičům a učitelům, svému okolí, je speciální pedagogika relativně mladý obor s chudou edukační historií.“* (Vojtová, 2010, s. 17)

Ačkoli se můžeme o společenských problémech bavit v širokém historickém kontextu, přesuňme se nyní na přelom 19. a 20. století, kdy proběhla největší přeměna a změna pohledu na sociálně vyloučené občany. Mühlparch uvádí tato stádia vývoje společnosti:

- **represivní stádium** – společnost v tomto období lidi vyvrhovala
- **stádium zotročování** – lidé s postižením byli využíváni jako otroci
- **charitativní stádium** – oporou i výrazem postoje k postiženým byla v této době křesťanská charita
- **stadium renesančního humanismu** – hledal se lidský rozměr k postiženým

- **rehabilitační stádium** – společnosti se jevílo vhodnější hledat postiženým možnost pracovního uplatnění, než je žít
- **stádium socializační** – člověk s jakýmkoli postižením se měl prostřednictvím rehabilitace uplatňovat ve společnosti
- **prevenční stádium** – v tomto stupni dominuje snaha o předcházení sociálnímu vyloučení. (Mühlpachr, 2001, s. 3)

K poměrně výraznému formování ústavní výchovy došlo během předválečného období, ve dvacátých a třicátých letech 20. století. Začala vznikat ve větší míře zařízení pro výkon ústavní péče, na jejichž chodu se podílel nejen stát, ale také církve a různé dobrovolnické organizace. Burianová a Švancar uvádějí, že tehdy vzniklé ústavy měly většinou individuální charakter, který byl nejednotný a pro pracovníky tedy poměrně složitý. Budeme-li ale nahlížet na tehdejší ústavy z pohledu samotných klientů, byla pro ně tato situace o něco příjemnější než pro pracovníky. Díky jejich velikosti můžeme mluvit o tom, že ústavy byly spíše rodinného charakteru, k čemuž se nyní postupně vracíme. K přelomu došlo během druhé světové války, která byla zlomovým okamžikem nejen pro oblast sociální. Od myšlenky malých, rodinných ústavů, se přešlo ke vzniku větších domovů, ve kterých nebylo příliš osobní jednání s těmito klienty, a nerespektovala se jejich individualita. (Burianová, Švancar, 1988, s. 92-93)

Dalším mezníkem se stává rok 1989, kdy se otevírají cesty k novým názorům, přibližující se světovému trendu. „*Převrat přinesl změnu politického uspořádání, změnu ideologie, nikoli změnu instituce.*“ (Matoušek, 1994, s. 37) Odborníci v sociální oblasti se znovu obrací ke konceptu rodinných, malých ústavů, zajišťujících péči jak malým dětem, tak také mladistvým. Matoušek uvádí, že v tomto období mluvíme o „*deinstitucionalizaci sociálních služeb.*“ (Matoušek, 2001, s. 152)

Jánský dále uvádí, že ústavy nemůžeme hodnotit jako jeden celek, protože „*některá zařízení splňují nároky na moderní specializovaná zařízení, poskytující všestrannou individualizovanou péči při respektování psychologických potřeb dětí, jiná v sobě konzervují pozůstatky socialistického způsobu řešení problémů.*“ (Jánský, 2004, s. 95) Problémem, se kterým se nyní dostáváme do konfliktu, je nedostatečné množství financí, které jsou poskytovány těmto zařízením. Nemůžeme ale říci, že materiální, či hmotné zajištění dětí je nedostačující, protože na ně nemáme dostatek financí. Tento problém se promítá spíše do oblasti za-

městnanců, kdy jsou nízké finance na odměňování vychovatelů, pedagogů či mopedů, zaměstnaných v zařízeních pro výkon ústavní výchovy.

Posunem v pojetí ústavní výchovy je také názor, že „školská zařízení musí být na principu pomoci a ochrany dítěte a ne prvoplánovitým trestem pro dítě.“ (Jánský, 2004, s. 95) V závislosti na měnící se době a společnosti, se také mění požadavky na vychovatele, na prostředí těchto zařízení, ale také na edukační procesy, které jsou využívány při práci s klientem. Péče o klienty se neustále rozvíjí, není s nimi pracováno pouze v průběhu jejich umístění v těchto zařízeních, ale také po ukončení ústavní výchovy. Jedinci, kteří odcházejí ze zařízení a nemají možnost vrátit se domů k rodině, mohou v případě potřeby požádat o pomoc například zařízení „Domy na půli cesty“, které s těmito klienty pracují ještě pár let po ukončení ústavní výchovy, učí je žít v reálné společnosti, v níž se musí spolehnout sami na sebe a hospodařit se svými financemi.

Matoušek a Kroftová uvádějí, že výchovné ústavy se musí potýkat s chybějící koncepcí tohoto druhu výchovy, která by měla být reakcí na novou společenskou situaci. Dále vidí problém v tom, že pracovní příležitosti, které jsou nabízeny, nejsou pro potencionální, nově přichozí zaměstnance příliš atraktivní. Za těžkost také považují to, že se ústavy musejí vypořádávat s útěky dětí, což vede ke zhoršení práce s nimi. (Matoušek, Kroftová, 1998, s. 164)

2.2 Důvody k nařízení ústavní výchovy

Důvody pro nařízení ústavní výchovy nejsou omezeny pouze na jeden okruh zanedbávání dítěte. Legislativní ukotvení a vymezení tohoto pojmu nalezneme také v nejednom ze zákonů naší republiky. Samotný proces nařízení ústavní výchovy je velmi komplikovaný. Před ustanovením rozhodnutí, musí být vykonány potřebné kroky ke zhodnocení situace dítěte, jeho chování a života a dále také rizik, která by mohla nastat v případě ponechání dítěte v péči svých rodičů či jiných osob odpovědných za výchovu.

O ústavní výchově se dočteme v zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Dalším zákonem hovořícím o ústavní výchově je zákon o rodině, který se od 1. ledna roku 2014 stal součástí Nového občanského zákoníku.

Tento zákon v § 971 mluví o tom, že „*jsou-li výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je*

v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit, může soud jako nezbytné opatření také nařídit ústavní výchovu.“ (ČESKO, 2012)

Můžeme tedy konstatovat, že ústavní výchova je nařizována dětem, jejichž zdravý vývoj se nachází v ohrožení, dětem, jejichž rodiče nejsou z jakéhokoli důvodu schopni vykonávat povinnosti plynoucí z jejich rodičovské péče. Dále lze ústavní výchovu uložit také dítěti, které povahou svého chování a jednání překračuje společenské normy a pravidla nebo se toto dítě do 15- ti let, či mladistvý, dopustilo opakovaně trestné činnosti. Není ovšem pravdou, že do těchto zařízení jsou umísťovány pouze děti ze zhoršeného sociálního prostředí, či děti, jejichž rodiče nejsou schopni vykonávat o ně plnohodnotnou péči.

Důvody, které jsou těmi nejčastějšími pro umístění dítěte do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy jsou dle Vocilky tyto:

- týrání dětí, jejich zneužívání či zanedbávání,
- nedostatečná výchova ze strany rodičů dítěte,
- trestná činnost osob odpovědných za výchovu dítěte,
- rodiče alkoholici (Vocilka, 1999, s. 12).

Rozhodnutí ve věci nařízení ústavní výchovy je projednáváno příslušným soudem, který na základě zprávy orgánu sociálně-právní ochrany dětí, zprávy ze školy, kterou dítě navštěvuje, výslechu rodičů dítěte nebo osob odpovědných za výchovu a dále také zpráv od lékaře, psychologa nebo z pedagogicko-psychologické poradny, určí, zda je vhodné nařídit dítěti ústavní výchovu. Tento soud také v rozhodnutí označí dle § 13a, odst. č. 3, zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, „zařízení, do kterého má být dítě umístěno. Přitom přihlédně k zájmu dítěte a k vyjádření obecního úřadu obce s rozšířenou působností.“ (ČESKO, 1999)

Důvodem k nařízení ústavní výchovy ale podle § 971, odst. 3, zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, nejsou ani „nedostatečné bytové poměry nebo majetkové poměry rodičů, dítěte nebo osob, kterým bylo dítě svěřeno do péče, nemohou být samy o sobě důvodem pro rozhodnutí soudu o ústavní výchově, jestliže jsou jinak rodiče způsobilí zabezpečit řádnou výchovu dítěte a plnění dalších povinností vyplývajících z jejich rodičovské odpovědnosti.“ (ČESKO, 2012) V minulé době byl jedním z obvyklých důvodů pro odebrání dítěte z rodiny mimo jiné i fakt, že prostředí, v němž dítě vyrůstá, není pro jeho výchovu a pobyt vhodné. Dnešní snahou orgánu sociálně-právní ochrany dětí je pomoci rodině v předejití

nebo omezení již vzniklých problémů, které by mohly vézt k odebrání dítěte a jeho umístění do zařízení pro výkon ústavní výchovy.

Ústavní výchova může být uložena dle § 2, odst. 12, zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní či ochranné výchovy, také *„dítěti s mentálním, tělesným, smyslovým postižením, s vadami řeči, popřípadě s více vadami, pokud jejich stupeň postižení neodpovídá umístění do zařízení sociálních služeb nebo do specializovaného zdravotnického zařízení.“* (ČESKO, 2002)

2.3 Ústavní výchova v legislativě

O ochraně dětí se nezmiňují pouze výše uvedené zákony, ale také Úmluva o právech dítěte, která byla Českou republikou ratifikována v roce 1991. Úmluva deklaruje základní lidská práva pro každou osobu mladší 18-ti let, není-li zletilosti dosaženo dříve, a to uzavřením manželství. (Špeciánová, 2005, s. 6) Veškeré právní normy, týkající se ochrany práv dítěte jsou důležité při každodenní práci orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Pracovníci pohybující se v této sféře se tedy neopírají pouze o zákon o sociálně-právní ochraně dětí, ale také o zákon o rodině a další legislativní předpisy. Proto by se měli umět orientovat v celém právním řádu České republiky.

Smluvní státy by měly podle článku 3, Úmluvy o právech dítěte *„zajistit dítěti takovou ochranu a péči, jaká je nezbytná pro jeho blaho, přičemž berou ohled na práva a povinnosti jeho rodičů, zákonných zástupců nebo jiných jednotlivců právně za něho odpovědných, a činit pro to všechna potřebná zákonodárná a správní opatření.“* (ČESKO, 1991)

V článku č. 9, sdělení č. 104/1991 Sb., federálního ministerstva zahraničí o Úmluvě o právech dítěte, je zakotveno, že smluvní státy úmluvy zabezpečí, aby bylo zamezeno odebrání dítěte jeho rodičům proti jejich vlastní vůli, s výjimkou těch případů, kdy je toto nařízení, vydané soudním rozhodnutím v příslušném řízení, v potřebném zájmu dítěte. Takové určení může být nezbytným například v případě, jde-li o zneužívání či zanedbávání dítěte rodiči nebo tehdy, žijí-li rodiče odděleně a je třeba rozhodnout o místě pobytu tohoto dítěte. (ČESKO, 1991)

Dalším dokumentem poukazujícím na ochranu práv dítěte je Listina základních práv a svobod, která byla vyhlášena předsednictvem České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod, za součást ústavního pořádku České republiky, ve znění zákona č. 162/1998 Sb., Ústavní zákon, kterým se mění Listina základních práv a

svobod. Budeme-li i zde hledat zmínku o rodičovské péči, nalezneme ji v článku č. 32, v němž se říká, že „*Rodičovství a rodina jsou pod ochranou zákona, kdy je zaručena zvláštní ochrana dětí a mladistvých. Péče o děti a jejich výchova je právem rodičů, děti mají právo na rodičovskou výchovu a péči a práva rodičů mohou být omezena. V tomto případě mohou být nezletilé děti od rodičů odloučeny proti jejich vůli jen rozhodnutím soudu na základě zákona.*“ (ČESKO, 1993)

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, byl v rámci systému ochrany a péče o ohrožené děti v roce 2012 novelizován. Tento zákon se zaměřuje na úpravu sociálně-právní ochrany dětí, vymezuje a specifikuje situace, za kterých je poskytována sociálně-právní ochrana dětí. Paragraf č. 5 zmiňovaného zákona nám říká, že „*předním hlediskem sociálně-právní ochrany je zájem a blaho dítěte, ochrana rodičovství a rodiny a vzájemné právo rodičů a dětí na rodičovskou výchovu a péči. Přitom se přihlíží i k širšímu sociálnímu prostředí dítěte.*“ (ČESKO, 1999) Budeme-li chtít zmínit další z hlavních principů, vyplývajících ze zákona o sociálně-právní ochraně dětí, můžeme říci, že:

- sociálně-právní ochrana je poskytována všem dětem, bez diskriminace na základě rasy, pohlaví, jazyka, náboženského vyznání, politického smýšlení, národnostního či etnického nebo sociálního původu,
- toto poskytnutí sociálně-právní ochrany je pro všechny bezplatné,
- sociálně-právní ochrana je poskytována všem dětem do věku 18-ti let,
- stát je odpovědný za ochranu dětí před tělesným nebo duševním násilím, za ochranu jejich zdravého vývoje. Nenahrazuje ovšem plnění povinností a odpovědnosti rodičů, nezasahuje do jejich postavení rodičovské odpovědnosti, nejsou-li práva dítěte a jeho zdravý vývoj ohroženy,
- orgány působícími na úseku sociálně-právní ochrany dětí jsou příslušné soudy, Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, obecní a krajské úřady a dále také Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí,
- činnost související se sociálně-právní ochranou dětí mohou vykonávat také nadace, občanská sdružení, církve a jiné právnické a fyzické osoby na základě rozhodnutí o pověření výkonu sociálně-právní ochrany dětí,
- prioritou je činnost orgánů sociálně-právní ochrany dětí v oblasti preventivního působení na rodinné vztahy,

- děti dočasně či trvale zbaveny svého rodinného prostředí mají právo na zvláštní ochranu pomoc poskytovanou státem formou náhradní výchovy,
- orgány sociálně-právní ochrany jsou povinny sledovat výkon ústavní či ochranné výchovy, sledovat dodržování práv dítěte, rozvoj jeho duševních i fyzických schopností, zjišťovat, zda nadále přetrvávají důvody k nařízení ústavní výchovy a jak se vyvíjejí vztahy dítěte s rodiči,
- cílem těchto orgánů je také sanace rodiny. (Krausová, Novotná, 2006, s. 16-18)

Orgán sociálně-právní ochrany dětí by měl také podle § 10, zákona č. 359/1999 Sb., působit na rodiče do takové míry, aby se snažili o plnění povinností vyplývajících z jejich rodičovské zodpovědnosti, měl by monitorovat, zda je zamezováno přístupu dětí do prostředí, které je pro ně zejména z hlediska vývoje a výchovy ohrožující a dále by měl poskytovat poradenství nejen dětem, ale také jejich rodičům při uplatňování nároků dítěte podle zvláštních právních předpisů. Dále jsou tyto orgány povinny oznamovat příslušnému obecnímu úřadu obce s rozšířenou působností dětí, na které se sociálně-právní ochrana dětí zaměřuje, a jsou definovány § 6 citovaného zákona. (ČESKO., 1999)

Bez pochyb nejdůležitějším z právních předpisů, o který se opírá ústavní výchova je zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Zde je upraven „*účel a působnost školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči.*“ (ČESKO, 2002) Dále je definován účel těchto zařízení, kterým je „*zajišťovat nezletilé osobě, zpravidla ve věku od 3 do 18 let, popřípadě zletilé osobě do 19 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání. Tato zařízení spolupracují s rodinou dítěte a poskytují jí pomoc v záležitostech týkajících se dítěte včetně rodinné terapie a nácviku rodičovských a dalších dovedností nezbytných při péči o dítě.*“ (ČESKO, 2002) V zákoně o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy jsou dále vymezena zařízení pro výkon nařízeného rozhodnutí, ale také práva a povinnosti ředitele zařízení, dětí umístěných v tomto zařízení a také práva jejich rodičů nebo osob odpovědných za výchovu. V hlavě paté zmiňovaného zákona jsou stanovena práva a povinnosti dětí umístěných v zařízení, ředitele zařízení a osob odpovědných za výchovu. V § 20 předmětného zákona je řečeno, že děti mají právo na „*zajištění přímého zaopatření, rozvíjení tělesných, duševních, citových schopností a sociálních dovedností, na respektování lidské důstojnosti, na společné umístění se svými sourozenci, na vytváření podmínek pro dosažení vzdělání, na*

svobodu náboženství, být seznámeno se svými právy a povinnostmi, radit se se svým obhájcem či opatrovníkem bez přítomnosti třetích osob.“ (ČESKO, 2002) Dále jsou v odst. č. 2 zmíněného paragrafu uvedeny také povinnosti dětí, umístěných v zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Dítěti s nařízenou ústavní výchovou jsou dány povinnosti, jako je dodržování stanoveného pořádku a kázně, plnění pokynů a příkazů, uložených zaměstnancem zařízení. Dále také dodržovat předpisy a pokyny k ochraně bezpečnosti zdraví, poskytovat na dožádání ředitele zařízení doklady o svých příjmech, předat do úschovy, vyžádá-li to ředitel zařízení, předměty ohrožující zdraví, výchovu a bezpečnost dítěte (dětí) a také se na výzvu ředitele podrobit vyšetření, zda dotýčný není pod vlivem alkoholu či návykové látky. (ČESKO, 2002)

Pojmy, se kterými se v tomto zákoně můžeme dále setkat je nařízení o opatření ve výchově, která mohou být dítěti uložena *„za prokázané porušení povinností, vymezených tímto zákonem.*“ (ČESKO, 2002)

Zákonem, ve kterém najdeme další zmínku o problematice dětí a ochraně jejich práva, je zákon o rodině. Platnost původního zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, byla ukončena k 31. prosinci roku 2013. Rodinné právo je dnes zakotveno v zákoně č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, v jeho druhé části. Zde jsou v hlavě III, oddíl 4, uvedeny důvody k nařízení ústavní výchovy a také o práva a povinnosti soudů a orgánů činných v tomto jednání. Dále je zde v § 972, odst. č. 2, řečeno, že *„pominou-li důvody, pro které byla ústavní výchova nařízena, nebo je-li možné zajistit dítěti jinou než ústavní péči, soud neprodleně ústavní výchovu zruší a zároveň rozhodne podle okolností o tom, komu bude napříště dítě svěřeno do péče.*“ (ČESKO, 2012) Příslušný soud má také za povinnost přezkoumat nejméně jednou za šest měsíců, zda důvody pro nařízení ústavní výchovy nadále trvají nebo je možné zajistit tomuto dítěti náhradní rodinnou péči. Za tímto účelem si soud vyžádá zprávy příslušného orgánu sociálně-právní ochrany dětí, vyjádření názoru dítěte, je-li schopno adekvátní výpovědi a dále také vyjádření rodičů dítěte. (ČESKO, 2012)

Zákon č. 99/1963 Sb., Občanský soudní řád, ve znění pozdějších předpisů, je dalším z důležitých pramenů zabývajících se problematikou ústavní výchovy či ochrany dítěte. Občanský soudní řád v § 1 *„upravuje postup soudu a účastníků v občanském soudním řízení tak, aby byla zajištěna spravedlivá ochrana soukromých práv a oprávněných zájmů účastníků, jakož i výchova k dodržování smluv a zákonů, k čestnému plnění povinností a k úctě k právům jiných osob.*“ (ČESKO, 1963) Nestanoví-li zákon jinak, jsou dle § 9 k tomuto řízení v prvním stupni příslušné okresní soudy (ČESKO, 1963). V hlavě druhé citovaného

zákona je důležité zastavit se nad § 74, ve kterém je uvedeno, že předseda senátu může před zahájením řízení, je-li to třeba, nařídit předběžné opatření pro prozatímní úpravu poměrů účastníků, je-li obava, že může dojít k ohrožení výkonu soudního rozhodnutí (ČESKO, 1963). O informacích k průběhu řízení se dočteme v § 100, odst. 3, ve kterém je řečeno, že *„je-li účastníkem řízení nezletilé dítě, které je schopno formulovat své názory, soud postupuje tak, aby byl zjištěn jeho názor ve věci. Názor nezletilého dítěte soud zjistí jeho výslechem, ve výjimečných případech také prostřednictvím jeho zástupce, znaleckého posudku nebo orgánu sociálně-právní ochrany dětí. K názoru dítěte soud přihlíží s přihlédnutím k jeho věku a rozumové vyspělosti.“* (ČESKO, 1963)

2.4 Typy zařízení pro výkon ústavní výchovy

Není pouze jeden jediný druh zařízení, v němž je vykonávána ústavní či ochranná výchova. Děti, kterým je ústavní výchova nařizována, pochází z rozdílných rodin, podstata jejich problémů, díky kterým se dostaly až na hranici ústavní výchovy, je také u každého z nich jiná. Proto musí soud při rozhodování o uložení dítěte do ústavního zařízení přihlížet na všechny tyto okolnosti a v souvislosti s nimi vybrat správný typ zařízení. V současnosti máme čtyři typy zařízení pro výkon ústavní výchovy, z nichž se každé liší svými výchovnými přístupy.

2.4.1 Diagnostický ústav

Budeme-li sledovat právní vymezení fungování tohoto zařízení, nacházíme jej v zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, atd., který v § 5 říká, že *„diagnostický ústav přijímá děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, a na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení je umísťuje do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů.“* (ČESKO, 2002)

Je to tedy první zařízení, v němž se zpravidla ocitá dítě, jemuž byla nařízena ústavní výchova. Vojtová říká, že *„diagnostický ústav má v systému školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy zvláštní postavení, přijímá děti krátkodobě zpravidla na dobu 8 týdnů s cílem realizovat komplexní diagnostiku jako východisko pro rozhodnutí o další edukaci. Na základě komplexní diagnostiky je na každé dítě v zařízení*

zpracována komplexní zpráva, která specifikuje výchovné a vzdělávací potřeby a navrhuje program rozvoje osobnosti.“ (Vojtová, 2010, s. 50)

Dle zákona o ústavní a ochranné výchově by měl diagnostický ústav plnit tyto funkce:

- **diagnostickou** – provedení vyšetření dítěte pomocí pedagogických a psychologických činností,
- **terapeutickou** – směřující k nápravě poruch v sociálních vztazích a chování dítěte,
- **výchovnou a vzdělávací** – zdravotní vyšetření dítěte, popis osobnosti dítěte, jeho rodinné situace,
- **organizační** – umístování dětí do zařízení v územním obvodu diagnostického ústavu, který je stanoven ministerstvem, v případech, je-li to nezbytné, lze umístit dítě i mimo stanovený obvod,
- **koordinační** – prohloubení a sjednocení postupů ostatních zařízení v rámci územního obvodu diagnostického ústavu. (ČESKO, 2002)

Diagnostický ústav tedy vypracovává zprávu, kterou si s sebou dítě nese při příchodu do nového zařízení, jež je zvoleno jako vhodné místo pro další pobyt dítěte. Diagnostický ústav volí zařízení nejvhodnější pro umístění daného dítěte a to v závislosti na pohlaví a věku dítěte a také zohledňuje povahu důvodů pro uložení ústavní výchovy.

Pipeková uvádí, že diagnostický ústav můžeme, v závislosti na věku dětí umístěných v zařízení, členit na tyto dva typy:

- **dětský diagnostický ústav** – toto zařízení přijímá děti s nedokončenou povinnou školní docházkou. Věková hranice klientů, přijímaných do zařízení, je od 6 do 15 let, ve výjimečných případech mohou být přijaty také děti mladší 6 let. Součástí dětského diagnostického ústavu je základní škola, kterou klienti navštěvují.
- **dětský ústav pro mládež** – zařízení tohoto typu zajišťuje diagnostiku mladistvých, tj. dětí ve věku od 15 do 18 let. Důvodem, pro který jsou jedinci do tohoto zařízení přijímáni, jsou zejména výchovné problémy. Samozřejmě i součástí tohoto zařízení je škola, v níž si děti mohou doplnit neukončené základní vzdělání nebo pokračovat v získávání všeobecných znalostí, v návaznosti na navštěvovanou střední školu. V případě, kdy mladistvý nedocházel do žádného středoškolského zařízení, je povinen účastnit se pracovní terapie v rámci diagnostického ústavu. (Pipeková et al., 1998, s. 201)

Úkolem diagnostického ústavu není ovšem pouze diagnostika dětí s nařízenou ústavní výchovou, ale také poskytování péče těm dětem, které mají nařízenou ústavní či ochrannou výchovu a dopustily se útěku ze zařízení pro výkon ústavní výchovy, jak uvádí § 6, výše uvedeného zákona č. 109/2002 Sb. (ČESKO, 2002). V případě, že dojde k zadržení dítěte, je podle § 6, citovaného zákona, diagnostický ústav povinen tuto skutečnost oznámit příslušnému zařízení, jehož úkolem je dítě nejpozději do dvou dnů převzít opět do své péče. Dále do pravomocí diagnostického ústavu spadá povinnost evidovat obsazenost jednotlivých výchovných ústavů či dětských domovů ve svém správním obvodu.

2.4.2 Dětský domov

Do dětského domova jsou přijímány děti od 3 let věku, nejvýše však do 18 let. Zákon o ústavní a ochranné výchově uvádí, že *„účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova.“* (ČESKO, 2002)

O dětských domovech mluví také Vojtová, která uvádí, že *„v dětském domově zařizuje stát edukaci těch dětí s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování a to s ohledem na jejich individuální potřeby.“* (Vojtová, 2010, s. 51) Z uvedeného je tedy zřejmé, že dětské domovy jsou nejméně přísným typem zařízení, v němž mohou být děti s nařízenou ústavní výchovou umístěny. Jsou to ve většině případů děti, které nemají žádné výchovné problémy, ale důvodem jejich umístění v tomto zařízení bylo selhání péče jejich rodičů, či zákonných zástupců a nevhodné sociální prostředí, ve kterém klienti vyrůstali.

I dětské domovy můžeme rozdělit do dvou typů:

- **dětský domov rodinného typu** – je určen pro děti, u nichž předpokládáme jejich dlouhodobý pobyt v zařízení. Za základní organizační jednotku je v tomto případě považována rodinná skupina, která je tvořena dětmi různých věkových hranic. Maximální počet dětí v jedné rodinné skupině je osm. Snahou dětských domovů je také nerozdělení sourozeneckých dvojic a jejich společné umístění do jedné skupiny. Každá „rodina“ má své buňky a děti jsou v péči vychovatelů, které oslovují „teta“ či „strýc“.
- **dětský domov internátního typu** – je určen pro děti, které budou umístěny v domově pouze na přechodnou, krátkou dobu. Zde je základní organizační jednotkou výchovná skupina, jež může mít až 10 dětí. (Pipeková et al., 1998, s. 202)

Samozřejmě také děti umístěné do dětského domova jsou povinny plnit svoji školní docházku a proto, nezabraňují-li tomu okolnosti, navštěvují většinou školy, které jsou v blízkosti zařízení.

2.4.3 Dětský domov se školou

Tato zařízení jsou pro děti s nařízenou ústavní výchovou a závažnými poruchami chování. Věková hranice přijímaných klientů je ustanovením § 13 zákona o ústavní výchově od 6 let do ukončení povinné školní docházky (ČESKO, 2002). Součástí dětského domova je škola, kterou mají děti povinnost navštěvovat. Ve výjimečných případech mohou klienti také docházet do školského zařízení, nacházejícího se mimo areál dětského domova. Po ukončení základní školní docházky přechází děti na střední školu. Jejich přechod na další stupeň vzdělávání ovšem není důvodem k tomu, aby odešli z domova. Ředitel zařízení může dítěti s nařízenou ústavní výchovou umožnit pobyt i po dobu jeho vzdělávání na střední škole. V případě, kdy dítě není schopno docházet pravidelně a bez problémů do střední školy, je přeloženo do zařízení, jehož součástí je také střední odborná škola.

Zákon o ústavní a ochranné výchově v § 13, odst. 2, říká, že „*v dětských domovech se zakládají rodinné skupiny odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou a pro nezletilé matky s nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou.*“ (ČESKO, 2002)

2.4.4 Výchovný ústav

Do výchovného ústavu jsou dle § 14, zákona č. 109/2002 zařazovány děti ve věku od 15 let, které trpí závažnými poruchami chování a byla u nich nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova (ČESKO, 2002).

Dle Vojtové jsou „*do výchovných ústavů zařazovány děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní nebo uložena ochranná výchova. Může zde být umístěno i dítě starší 12 let, má-li uloženou ochrannou výchovu, projevují-li se tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. Ve vztahu k dětem plní zařízení zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.*“ (Vojtová, 2010, s. 51) O stejné věci j rovněž zmínka v § 15, odst. 3, citovaného zákona.

Samozřejmě i u tohoto druhu zařízení není pouze jeden jeho typ. Pipeková uvádí tuto klasifikaci výchovných ústavů:

- **výchovné ústavy pro mládež** – cílovou skupinou tohoto zařízení je mládež starší 15 let, u níž se vyskytují výrazné poruchy chování, a která má nařízenou ochrannou nebo uloženu ústavní výchovu. Klienti jsou do tohoto zařízení umísťováni kdykoli v průběhu roku, avšak jejich pobyt bývá často narušen jejich útekem ze zařízení. Při pobytech v tomto zařízení děti dochází do střední školy, s nejčastěji dvouletými či tříletými učitelskými obory. Ve výchovném ústavu jsou klienti umístěni zpravidla do dovršení zletilosti.
- **výchovný ústav pro mládež s ochranným režimem** – tato zařízení mají ve srovnání s předchozím přísnější režim, který je zaměřen na mladistvé s protispolečenským chováním a opakovanými útekem ze zařízení. V tomto zařízení vznikají v porovnání s dětskými domovy, pracovní výchovné skupiny.
- **výchovné ústavy se zvýšenou péčí** – zařízení pro děti trpící nespolečenským chováním s nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou, ve věku od 10 do 15 let. V tomto zařízení děti zůstávají do ukončení povinné školní docházky.
- **výchovné ústavy s výchovně léčebným pobytem** – tato zařízení jsou zřizována samostatně nebo jako součást dětského výchovného ústavu. Děti umísťované do tohoto zařízení trpí duševními poruchami v takovém stupni, který brání umístění do běžného zařízení pro umístění dětí s nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou.
- **výchovný ústav pro nezletilé matky** – do tohoto zařízení jsou umísťovány nezletilé matky s nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou. Péče o tuto cílovou skupinu je zaměřena na převýchovu, zvláště na uvědomění si a zodpovědné převzetí úlohy matky. Školní aktivity jsou propojeny v závislosti na časových možnostech matky. (Pipekova et. al., 1998, s. 205)

Výchovné ústavy jsou zřizovány a financovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Mezi zaměstnance tohoto zařízení patří nejen odborný personál vychovatelů, etopeda a psychologa, ale také pedagogové souvisejícího školského zařízení, jejichž kontakt s dětmi je také každodenní.

3 DĚTI S NAŘÍZENOU ÚSTAVNÍ VÝCHOVOU

Ačkoli existuje spousta názorů na problém umístování dětí do ústavní výchovy, musíme podotknout, že tyto děti pochází zejména z problémových rodin. Prostředí, ve kterém vyrůstaly, je přivedlo k zahálčivému životu, plnému nevhodného, protispolečenského chování. Nemůžeme si v žádném případě myslet, že děti s nařízenou ústavní výchovou jsou takové, které trpí některou z forem tělesného postižení.

3.1 Charakteristika klientů

Klienty zařízení pro výkon ústavní výchovy nemůžeme shrnout do jediné skupiny. Jejich problémy a chování jsou rozdílné svými vlastními specifiky, ovlivněnými rodinným prostředím, ze kterého dítě pochází, vrstevnickými skupinami a také výchovnými přístupy, jimiž je s dítětem zacházeno.

O charakteristiku klienta s nařízenou ústavní výchovou se pokusil Jánský, který říká, že *„jde o děti, které nemohou vyrůst ve své vlastní rodině a současně z nejrůznějších důvodů (právních, vztahových,...) nemohly být umístěny v systému náhradní rodinné péče (osvojení, pěstounská péče).“* (Jánský, 2004, s. 93) Dalším autorem, zabývajícím se problematikou těchto jedinců, je Matoušek. Ten charakterizuje děti s nařízenou ústavní výchovou jako osoby, které *„se dostávají do ústavní péče proto, že jsou v debaklové životní situaci. Skoro vždy jsou pod nějakým tlakem.“* (Matoušek, 1994, s. 127) Nelze ale jednoznačně říci, že u těchto dětí nalezneme pouze jeden ze zmiňovaných problémů. Ve většině případů se u klientů prolínají jak problémy výchovné, tak také například nevhodné sociální a rodinné prostředí, vliv vrstevnických skupin, atp. O tom, že na dítě působí více faktorů, mluví Jánský, který říká, že *„chování jedince závisí na interakci mezi dědičnými vlivy a vlivy prostředí. Geny určují hranice potenciálu jednotlivce, míra jeho aktualizace závisí na vlivech prostředí.“* (Jánský, 2004, s. 32)

Jedlička et al. uvádí, že *„klientela ve výchovných ústavech se změnila. Je nejenom agresivnější a anetičtější, ale většinou také sociálně zdatnější, uvědomující si svá práva (již ne tolik své povinnosti) a daleko sebevědomější. Má větší nároky na stravu, na oblečení, a co je velice podstatné – i na interpersonální vztahy.“* (Jedlička et al., 2004, s. 312)

Klienti umístování do těchto zařízení trpí všemi možnými druhy poruch chování, které se pokusíme okrajově zmínit v dalších kapitolách. O poruchách chování se také zmiňuje

Heřmanská, která uvádí, že o takovém chování „*mluvíme až ve středním školním věku, i když u disponovaných dětí nebo za nepříznivých okolností se nežádoucí chování objevuje již v ranějším vývojovém období.*“ (Vágnerová, 2008, s. 788) Za rizikovou mládež spadající do skupiny dětí, vztahujících se k ústavní výchově jsou považovány děti, které „*mají zvýšené riziko možnosti sociálního selhání nebo se nacházejí v tíživé životní situaci, kterou nejsou schopni sami vyřešit. Jsou také velmi ovlivněni tím, že může přijít situace vážného ohrožení jejich života, kdy na tuto skutečnost reagují právě patologickým chováním, které se stává rizikem nejen jich samotných, ale také celé společnosti.*“ (Matoušek, Kroftová, 1998, s. 123)

3.2 Poruchy chování klientů

V této části bychom se rádi zaměřili na nejvíce se vyskytující typy poruch chování, které jsou jedním z nejčastějších důvodů vedoucích k uložení ústavní výchovy.

Nejprve by bylo na místě definovat samotný význam pojmu poruchy chování. O tom se zmiňuje například Vágnerová, která říká, že „*poruchy chování můžeme charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně na úrovni svých rozumových schopností.*“ (Vágnerová, 2004, s. 779) Samozřejmě, jako ve všech ostatních oblastech zkoumaných sociology, či psychology ani v této problematice nenalezneme pouze jedinou definici, která by vyjadřovala názory všech odborníků. Definici poruch chování nalezneme také v Mezinárodní klasifikaci nemocí, jež ji popisuje jako „*opakované a přetrvávající agresivní, asociální nebo vzdorovité chování. Takovéto chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by proto být mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz v době delší 6 měsíců.*“ (MNK-10, 245)

Z hlediska pedagogického je na poruchy chování nahlíženo ze strany školního prostředí. Definováním tohoto pojmu se zabývá například Americká pedagogická koalice, označením jako „*postižení, které je charakterizováno speciální emocionální reakcí nebo chováním, které neodpovídá věku dítěte, příslušné kulturní nebo etnické normě a nepříznivě ovlivňuje vzdělávací proces ve škole, což zahrnuje ovlivnění akademických, sociálních, pracovních i*

osobních kvalit a schopností dítěte.“ (Americká pedagogická koalice cit. podle Janků, 2009, s. 10)

Je tedy samozřejmé, že poruchy chování se nenesou pouze v duchu jediného problému. Podnětem problémového chování mohou být špatné vlivy rodiny a blízkého okolí, ale také například tlak vrstevnických skupin.

Poruchami chování se zabývá také Vojtová, která tvrdí, že *„znalost pozadí problému, schopnost porozumět lékařským zprávám, je podmínkou pro správné vedení speciálně pedagogické diagnostiky, rozhodnutí o intervenci a především pro prognózu dalšího vývoje.“* (Vojtová, 2004, s. 80) V závislosti na povaze jednotlivých poruch je tedy Vojtová dělí na následující:

- **osobnostní problémy** – což jsou psychické problémy zahrnující uzavřené chování jedince a úzkost, pro které je typická izolace, stydlivost a distancování ze sociálního okolí,
- **poruchy chování** – pro které je charakteristická agrese jak verbální, tak také fyzická. Můžeme zde také řadit negativní přístup dítěte a jeho vzdor či nepřijetí autority,
- **nevyzrálost** – tito jedinci jsou pasivní, líní, roztržití a často také sníví,
- **socializovaná agrese** – do této kategorie řadíme loupeže, záškoláctví a skupinovou agresi. (Vojtová, 2004, s. 84-85)

V pedagogickém slovníku se také samozřejmě dočteme, že poruchy chování jsou projevy chování dětí a mládeže nerespektujících dané a užívané společenské normy. Tyto problémy se vyskytují zejména u sociálně narušených jedinců, ale také u osob trpících jiným postižením. Ke vzniku těchto problémů ve značné míře přispívá také nevhodné či nedostatečné výchovné působení, vliv sociálního prostředí, ale také vrozené dispozice osobnosti. (Průcha, Mareš, Wlaterová, 2003, s. 170)

3.3 Faktory působící na problémové chování

Je velké množství názorů na to, co je příčinou skutečnosti, že se dítě začne chovat nevhodně, nespolečensky. Mnoho autorů vystupuje s různými teoriemi o tom, co má největší vliv na vznik výchovných problémů u dětí. S klasifikací těchto vlivů přichází například Jánský, který rozděluje vlivy působící na jedince jako:

- **endogenní faktory** – za které označuje vnitřní okolnosti a genetické a biologické vklady, které máme dány každý svým genetickým základem. Vnitřními vlivy jsou

motivy, které ze svého podvědomí sice nemůžeme odstranit, ale do jisté míry ovlivnit.

- **exogenní faktory** – těmi jsou myšleny všechny vnější vlivy, ovlivňující naše chování, postoje. Těmi jsou například prostředí (kulturní, společenské) ve kterém vyrůstáme, názory našich rodičů. (Jánský, 2004, s. 103)

3.4 Typy poruch chování

V naší práci jsme zaměřeni na klienty výchovného ústavu s nařízenou ústavní výchovou. V předešlých kapitolách jsme se pokusili o definování všech stěžejních pojmů, souvisejících s touto problematikou. Nyní bychom rádi vymezili ty poruchy chování, se kterými jsme se mohli setkat u klientů, s nimiž jsme prováděli empirickou část naší práce.

3.4.1 Záškoláctví

Při položení otázky, co vlastně záškoláctví znamená, si odpoví každý z nás, bez problému. Je nám všem zřejmé, že pod tímto pojmem je skryto zanedbávání školní docházky, neomluvená nepřítomnost žáka ve výuce.

Čapek přichází s definicí záškoláctví, o kterém říká, že je to „*neomluvená absence žáka (studenta) ve škole. Záškoláctví je úmyslné zmeškání školního vyučování. Žák ze své vlastní vůle, většinou bez vědomí rodičů, nechodí do školy.*“ (Čapek, 2008, s. 79) O záškoláctví můžeme také mluvit jako „*o komplexu obranného jednání s cílem vyhnout se nepříjemnosti, která je dána konfrontací neúspěšného dítěte s lépe prospívajícími žáky nebo požadavky učitele na práci dítěte nebo neočekávanou reakci rodičů na špatný prospěch dítěte.*“ (Čapek, 2008, 79)

Jedná se tedy o záměrné meškání výuky, ke kterému dítě vedou různé příčiny. Mohou jimi být vrstevníci, jež jsou v období adolescence častým původcem problémů dětí. Bývá tomu tak ve vzájemném nabádání k tomu, aby do školy nechodili, nebo ve vytváření nepříjemného školního prostředí, z něhož má jedinec strach a proto raději do školy nejde. V momentě, kdy se dítě nedostaví včas do vyučování, je nutné, aby mělo patřičný důvod k omluvě.

Příčiny, které mohou vést k páchání záškoláctví, uvádí Martínek tyto:

- negativistický postoj ke škole,
- vliv rodinného prostředí dítěte,

- trávení volného času a působení party (Martínek, 2009, s. 97).

Podle okolností přispívajících k páchání záškoláctví můžeme rozlišovat tyto formy:

- **odmítání školy** – případy, ve kterých činí dítěti docházka do školy psychické problémy. Příčinou jejich vzniku může být agrese ze strany spolužáků, pedagogů, ale také šikana nebo strach z neúspěchu dítěte,
- **útěky ze školy** – tito žáci do školy přijdou, ale neúčastní se z nějakého důvodu výuky, potulují se v prostorách školy,
- **záškoláctví s klamáním rodičů** – charakteristické pro děti, které dokážou přesvědčit své rodiče o tom, že nemají dobrý zdravotní stav a musí zůstat doma z důvodů uzdravení se. Rodiče nechávají tyto děti doma s vědomím, že jsou nemocné, ačkoli opak je pravdou,
- **záškoláctví s vědomím rodičů** – rodiče vědí o tom, že dítě bez pádného důvodu nechodí do školy a tento prohřešek mu tolerují tím, že omluví jeho zameškané hodiny,
- **pravé záškoláctví** – je typické tím, že se dítě do školy nedostaví bez vědomí rodičů. Ti si myslí, že jejich dcera/syn chodí pravidelně do školy, ačkoli skutečnost je jiná. (Kyriacou, 2005, s. 45)

Kyriacou dále zmiňuje, že četnost záškoláctví a jeho míra poukazují na správné fungování vzdělávacího systému. Může se stát, že u některých dětí se objeví pocit nepodstatnosti a postradatelnosti vzdělání a právě z tohoto důvodu přestanou chodit do školy. Je nutné se této skutečnosti postavit a dělat vše pro to, aby dítě neztratilo zájem o vzdělání, ačkoli jeho studijní výsledky nejsou nejlepší. (Kyriacou, 2005, s. 151)

Samozřejmě, že ruku v ruce se záškoláctvím se objevují také útěky dětí z domova, kdy si dítě v důsledku záškoláctví uvědomí problémy, které mohou nastat, a proto se také bojí jít domů. Má obavy z reakce svých rodičů v případě, že se dozví o úmyslné absenci školní docházky. Bojí se uložení jakéhokoli trestu.

O záškoláctví bychom mohli napsat jednu samostatnou kapitolu, jako o dalších problémech, které se chystáme zmínit. Proto se pokusíme shrnout jen ty nejpodstatnější údaje. Tato práce není zaměřena na poruchy chování, ale v závislosti na jejich souvislosti s ústavní výchovou jsme považovali za vhodné je zde zmínit alespoň okrajově.

3.4.2 Šikana

Se šikanou se můžeme setkat jednak jako děti ve škole, ale není nikde zaručeno, že nás nepotká také například na pracovišti. Jedná se o formu agrese mezi jedinci, kteří spolu přichází do kontaktu.

Pedagogický slovník definuje šikanování jako „*fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky, vzácněji dospělými. Probíhá buď v dyádě, nebo ve skupině. Iniciátory šikanování bývají žáci starší, fyzicky vyspělejší, žáci osobnostně či sociálně narušení.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 238) Dále se o šikaně zmiňuje také Říčan, který uvádí, že šikana „*je slovo pocházející z francouzského slova chicane, označující psychické, tělesné nebo kombinované ponižování, případné týrání jedinců jinými osobami. Šikana je jakékoliv chování, se záměrem ublížit jedinci. Je to cílené a opakované užití násilí, kdy oběť bývá v mnoha případech bezbranná. V České republice zavedl tento pojem psychiatr Petr Příhoda, který jako první, v době před listopadem 1989, veřejně promluvil o tom, co se dělo v socialistické armádě. Do té doby se o šikaně téměř nemluvílo.*“ (Říčan, 1995, s. 25)

Vágnerová šikanu popisuje jako „*úmyslné a opakované fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci silnějším jedincem.*“ (Vágnerová, 2009, s. 11) Bendl zase upozorňuje na to, že „*je důležité si uvědomit, že šikana není jen problémem dětí a mládeže. Šikanu zjišťujeme i v sociálních skupinách nejrůznějších věkových kategorií. Setkat se s ní můžeme například v mateřské škole, na všech dalších stupních školského vzdělání, v rodině (zaměřeno na neoblíbené děti, starší členy rodiny, problémy v partnerských vztazích), v dětském domově, ve výchovném ústavu, ve sportovních zařízeních, v zaměstnání (mobbing - znepríjemňování života na pracovišti,...), ale i v domově důchodců, v armádě či ve vězení.*“ (Bendl, 2003, s. 29)

Mnohými autory jsou za znaky šikany označovány opakovanost násilného činu a tendence jeho stupňování. Mnozí z odborníků s tímto ale nesouhlasí. Znaky, typické pro šikanu v dnešní moderní době uvádí Vašutová:

- vzrůstající počet případů na školách,
- snižování věkové hranice agresorů i jejich obětí,
- zvýšená brutalita a rafinovanost,
- šikanování učitelů žáky a také naopak šikanování žáků učiteli (Vašutová, 2008, s. 98).

Kolář uvádí tři dimenze členění šikany na přímou x nepřímou, fyzickou x verbální a aktivní x pasivní. Kombinací těchto dimenzí dle něj vzniká následujících osm druhů šikany:

Druh šikanování	Příklady projevů
Fyzické aktivní přímé	Útočníci oběť věší, kopou, škrtní, fackují.
Fyzické aktivní nepřímé	„Kápo“ pošle nohsledy, aby oběť zbili. Oběti jsou ničeny věci.
Fyzické pasivní přímé	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice. (Fyzické bránění oběti v dosahování jejich cílů.)
Fyzické pasivní nepřímé	Agresor odmítne oběť na její požádání pustit ze třídy na záchod. (Odmítnutí splnění požadavků.)
Verbální aktivní přímé	Nadávání, urážení, zesměšňování.
Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv, patří sem ale také symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních, apod.
Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na pozdrav, otázky, apod.
Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho, co udělali její trýznitelé.

Tabulka č. 4: Příklady projevů šikanování (Kolář, 2001, s. 32)

Dále bychom mohli zmínit také formy šikany a znaky oběti a jejího agresora, ale jak jsme psali výše, všechny z poruch chování jsou velmi rozsáhlými pojmy, jejichž rozbor by vydal na samotnou práci. Právě proto zde nerozebíráme vše do hloubky věci.

3.4.3 Kriminalita a návykové látky

Pojem kriminalita v mnohých z nás vyvolává děsivé představy. Nemusíme ale ihned zacházet do extrémů. Ano, kriminalitou můžeme myslet závažnou trestnou činnost, ale také páčání drobných krádeží je již označováno jako kriminalita. „*Kriminalita pochází z latinského criminalis (zločinný) a můžeme ji definovat jako výskyt chování, které je v dané společnosti trestné. Jedná se o souhrn trestných činů, které se v konkrétní společnosti vyskytly a vyskytují. Jedná se o činy a chování sankcionalizovatelné podle trestního zákona, a to jak zjevné, tak latentní.*“ (Fisher et al., 2009, s. 156)

Trestní zákon č. 40/2009 Sb. v § 13 říká, že trestný čin je takový protiprávní čin, který je daným zákonem označen za trestný a vykazuje znaky uvedené v trestním zákoníku (ČESKO, 2009). Kriminalita ohrožuje celou společnost, její primární hodnoty, ale i svobodu a práva jednotlivce. Tento problém se vyskytuje v každé společnosti a mnohdy může být vnímán také pozitivně. Sociolog Emil Durkheim řekl, že kriminalita je do jisté míry pro společnost přínosnou, jelikož může podporovat vědomí existence normativního řádu (Urbanová, 2006, s. 125).

Trestní odpovědnost za spáchání protiprávního jednání je v České republice upravena zákonem č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže, v § 93, který uvádí, že „ochrannou výchovu soud uloží dítěti, které spáchalo trestný čin, za nějž trestní zákon ve zvláštní části dovoluje uložení výjimečného trestu, a které v době spáchání trestného činu dovršilo dvanáctý rok svého věku a je mladší než patnáct let.“ (ČESKO, 2003)

Za častý a typický druh kriminality, která je páchána ze strany mládeže, je majetková kriminalita. Za výběrem předmětu kriminální činnosti stojí rozličný hodnotový systém v porovnání s hodnotovým systémem dospělých. Mládež by chtěla atraktivní životní styl, touží po nezávazných vztazích, alkoholu, diskotékách, cigaretách a jiných trendech současné doby. Jestliže nemají mladí dostatek financí k tomu, aby si mohli užít těchto věcí, je orientována jejich trestná činnost na jejich získání jiným než legálním způsobem. (Vráblová, 2012, s. 85) Obdobně se k tomuto vyjadřuje také Matoušek s Kroftovou, kteří říkají, že „společensky hendikepovaní dospívající, kteří potřebným finančním ani sociálním kapitálem nedisponují, si hledají cesty náhradní, rychleji vedoucí ke zdánlivě stejnému cíli - společenskému úspěchu. Společnost se jim ovšem zmenšuje na okruh nejbližších známých a společenský úspěch se redukuje na jeho symboly: oblečení, motorky, auta, peníze, známosti s atraktivními dívkami, nahánění strachu slabším.“ (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 85)

Skupiny mládeže, které páchají kriminalitu, můžeme dělit takto:

- **stabilní a integrované skupiny** – vznikají v prostředí, v němž akceptují delikventní normy také dospělí. Ty můžeme do jisté míry považovat za „učitele mládeže“. Budeme-li se na tuto skupiny dívat z pohledu České republiky, odpovídají jí například gangy romských kapsářů.
- **neintegrované a nestabilní skupiny** – členové těchto skupin jsou vysoce agresivní a násilní. Chtějí ukázat svoji sílu a nebojácnost. Tyto skupiny vznikají

v nestabilním prostředí a u veřejnosti vzbuzují největší obavy. Skupina se vyznačuje nošením zbraní a násilným vyřizováním problémů i uvnitř kolektivu.

- **skupiny pokoutní** – složené z mladistvých, kteří neodpovídají měřítkům spořádané společnosti ani delikventních skupin. Navzájem se tyto „outsideři“ spojují do skupiny, pro kterou je typické holdování alkoholu, drogám a sexuální promiskuitě. Prostředky získávají například žebráním, půjčkami, drobnými krádežemi, prodejem drog, ... Některými autory je tato skupina nazývána jako drogová subkultura. (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 85)

Kriminalita, ruku v ruce se šikanou a záškoláctvím, jsou jedním z hlavních důvodů, pro které je mladistvým nařizována ústavní výchova. Je samozřejmé, že na vzniku těchto problémů se nepodílí jen společnost, ale také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. O těchto a dalších problémech se můžeme dočíst v jiných pracích a odborné literatuře, zaměřené přímo na zmíněný problém.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VLIV ÚSTAVNÍ VÝCHOVY NA HODNOTOVÝ SYSTÉM KLIENTŮ

4.1 Metodologie výzkumu

Po objasnění teoretických východisek naší práce můžeme přejít k její praktické části, v níž se pokusíme o podrobnou analýzu dané problematiky. Naší snahou je získat nové poznatky z oblasti tvorby hodnotového systému respondentů. Úkolem výzkumu je dostat se do výchovného ústavu, mezi klienty s uloženou ústavní výchovou a realizovat tento výzkum právě s nimi, v prostředí, na které jsou zvyklí. Prvotním cílem práce je dostat se do blízkosti těchto respondentů, navázat s nimi kontakt a pokusit se o získání největšího možného počtu informací, vztahujícího se k našemu empirickému zaměření práce.

4.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem této práce je rozpoznat preferované hodnoty každého z dotazovaných klientů a také jejich postoj k vlastnímu životu. Dalším cílem našeho výzkumu je zjistit, zda ústavní výchova ovlivňuje, či ovlivnila tvorbu hodnotového systému těchto klientů, pohledem právě jich samotných.

4.3 Výzkumný problém

Naším výzkumným problémem je oblast zkoumání hodnotového systému klientů s nařízenou ústavní výchovou pohledem klientů samotných. V souvislosti s tímto, navazujeme na definování výzkumného cíle této práce, kdy smyslem výzkumného problému je lépe porozumět námi zkoumané oblasti.

Stanoveným výzkumným problémem je tedy zjistit, *jaký je vliv ústavní výchovy na tvorbu hodnotového systému klientů, pohledem samotných klientů.*

4.4 Výzkumné otázky

V souladu se stanovenými výzkumnými cíli jsme si formulovali tyto dílčí výzkumné otázky, které nám udávají směr a cíl naší práce.

Znění stanovených výzkumných otázek:

- Jak klienti výchovného ústavu vnímají umístění do zařízení pro výkon ústavní výchovy?

- Je pohled klientů na jejich hodnotový systém ovlivněn ústavní výchovou?
- Jaká změna nastala u klientů po umístění do výchovného ústavu?
- Které životní cíle si klienti kladou za své?
- Které hodnoty jsou u klientů s nařízenou ústavní výchovou těmi nejdůležitějšími?
- Jsou u klientů preferovanější hodnoty tradiční, jako jsou např. láska, rodina, atp. ?

4.5 Druh výzkumu

Na základě stanoveného výzkumného problému, jsme jako metodu vhodnou pro realizaci výzkumu, zvolili **kvalitativní přístup**, který se nám v tomto případě jeví jako nejvhodnější. „Podstatou kvalitativního výzkumu je doširoka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem je formulování hypotézy či teorie.“ (Švaříček, Šedová, 2007 s. 24) Oblast zájmu praktické části práce je velmi specifická. Chceme se pokusit o pochopení pocitů a vlastních názorů dotazovaných respondentů, kteří mají nařízenou ústavní výchovu a jsou umístěni ve výchovném ústavu.

Jejich osobní prožitky jsou dle našeho uvážení velmi cennými podklady této práce, a právě proto jsme usoudili, že forma kvalitativního výzkumu bude nejvhodnější. Klienti mnohem lépe vyjádří své subjektivní pocity při rozhovoru než v případě, kdy by se měli pokusit je zaznamenat například do připravených dotazníků.

4.6 Zakotvená teorie

Design, který jsme zvolili pro náš výzkum, je zakotvená teorie, která je vzhledem ke zkoumané problematice a specifické oblasti respondentů, i metodě sběru dat, dle našeho uvážení tou nejvhodnější. Tato teorie je založena na principu kódování.

Při analýze získaných dat je třeba dodržovat správné zásady kódování, které je prostředkem zakotvené teorie. Samotné kódování má tyto fáze:

- Otevřené kódování, ve kterém se snažíme o porovnávání a třídění jevů, pocitů a soudů, které seskupujeme do vyšších řádů, nazývaných kategorie. Kategorie mají určité vlastnosti, rozložené do jednotlivých subkategorií.
- Axiální kódování je souborem postupů, kdy jsou údaje získané v otevřeném kódování uspořádány jiným, novým způsobem, v něm jsou vytvářena nová spojení mezi kategoriemi. Zde vytváříme vztahy mezi příčinnými podmínkami, vedoucími k danému jevu, který je zasazen do určitého kontextu a mají na něj vliv intervenující podmínky, vyvolávající strategii jednání a interakci vedoucí k určitým následkům.
- Selektivním kódováním integrujeme výsledky a identifikujeme hlavní témata našeho výzkumného problému. V této části hledáme případy ilustrující témata, provádíme porovnání a kontrasty.

4.7 Výzkumný vzorek

Pro náš výzkum jsme zvolili záměrný výběr.

Výběrový soubor je reprezentován pěti oslovenými klienty výchovného ústavu, kteří byli vybráni záměrně dostupným výběrem.

Náš výzkumný vzorek je tedy tvořen klienty, jimž byla nařízena ústavní výchova, a na základě toho byli umístěni do výchovného ústavu pro mládež. Konkrétně jsme tento výzkum realizovali s klienty výchovného ústavu, s nimiž jsme denně v kontaktu. Tím také předpokládáme, že rozhovor, který se bude dotýkat i poměrně citlivých témat, bude díky tomu probíhat na důvěrnější úrovni. U klientů z jiného zařízení by v závislosti na povaze jejich chování mohl nastat problém s tím, sdílet tyto informace s cizí osobou, kterou dlouho neznají.

Do našeho výzkumu je tedy zapojen tento výchovný ústav, jehož klienty jsme oslovili s prosbou, zda se účastní na realizaci našeho výzkumu tím, že nám odpoví na připravené otázky.

4.8 Případová studie – popis výběrového souboru

Pro přiblížení a snadnější pochopení životů oslovených klientů zde uvádíme jejich zestručněné kazuistiky. Věková hranice těchto respondentů je od 17 – 19 let. Oslovení klienti jsou všichni v závěrečném ročníku učiliště, kdy po dostudování odejdou s ukončenou ústavní výchovou ze zařízení. Je nutné nezapomenout podotknout, že pro ochranu osobních údajů jsme změnilí jména oslovených respondentů i další případné informace, u kterých to bylo zapotřebí. Žádná z těchto změn neměla vliv na obsah těchto anamnéz.

PETR

Petr je dítětem vysokoškolačky a neznámého otce, snad romského etnika. Matka se o dítě nechtěla starat. Otec měl zájem o výchovu chlapce, ale z důvodů nevyhovujících podmínek nemohl být chlapec svěřen do péče otce. Od narození byl chlapec umístěn v Kojeneckém ústavu. V poměrně krátké době si jej osvojili manželé V., v jejichž rodině vyrůstal spolu s dalšími osvojenými dětmi. Chlapec své biologické rodiče nezná, neznají je ani pěstouni. Rodinné vazby jsou značně problematické.

Petr absolvoval základní školu, po té nastoupil na SŠ, ze které byl pro absence vyloučen. Prospíval dobře, přesto byly dny, kdy do školy nechtěl chodit. Petr kouří, pije alkohol, zneužíval drogy. Toto nevhodné chování není projevem pubertálního věku chlapce, nýbrž vlivem vrstevnické skupiny. Petr má oslabené volní složky osobnosti, chybějící pevnou vůli, proto se občas nechá přivést k různým činnostem, ke kterým ho nabádají vrstevníci. Při krizových situacích často volí strategii útěku, má tendenci před vzniklými problémy unikat.

V popředí chlapcova chování sledujeme kolísání nálad, častou proměnlivost v postojích i zájmech, zvýšenou afektivní labilitu, nechut' k zodpovědnosti, nespolehlivost. Hoch má sníženou emoční kontrolu, jeho jednání často vede potřeba aktuálního uspokojení svých potřeb, neuznává viny, neuznává autority, přehlíží potřeby ostatních, je nesebekritický a touží po pozornosti. Chlapec reaguje lépe na individuální přístup, kdy potřebuje pozitivní vzor ve výchově.

Chlapec byl umístěn do pro nerespektování, krádeže doma (velké, včetně rozbití auta, motorky, krádeže 100 000,-Kč, atp.), útěky z domova, experimentování s drogami, gamblerství a občasné záškoláctví. Jeho pobyt probíhá s výkyvy, občas docházelo k porušování

vnitřního řádu zařízení a domluvených pravidel. Občas se chlapec dopustí opakovaného, svévolného opuštění zařízení. Vždy se ovšem jedná o krátkodobé útky sloužící k ventilaci a uvolnění vnitřního napětí.

PAVEL

Manželství rodičů Pavla bylo rozvedeno. Otec nyní ve VTOS, o chlapce nejeví žádný zájem, nejsou spolu v kontaktu. Matka žije s Pavlem a jeho sourozenci v rodinném domě, je vedena na úřadu práce. Rodina je vedena na OSPOD od roku 2003, kdy se chlapec dostavil do školy s podlitinami na celém těle (matka jej zbilá věšákem).

Základní škola uvedla, že s chlapce nejsou problémy, prospíval výborně, péče matky byla ze strany školy hodnocena jako nedůsledná a nedostatečná. Následně byla matka projednávána na OSPOD na návrh dětské lékařky, kdy měla děti zavírat často samy v tmavé místnosti. Pavel býval vídán pod vlivem alkoholu. Začalo docházet k chlapcovým útkům od matky k babičce. Matka dále uvedla, že ji chlapec nerespektuje, nepomáhá jí doma a je vulgární.

Problematikou, která je dominantní v případě tohoto chlapce, je neúplná rodina, výchovně a sociálně slabá matka, dlouhodobá absence pozitivního mužského vzoru, nedůvěra vůči okolí, uzavřenost, problémy s adaptací.

Chlapec působí po psychické stránce nejistým, uzavřeným dojmem, odpovídá pouze na kladné otázky, ve své řeči zadržává. Je však slušný a spolupracující. Pavlovi trvá delší dobu, než se adaptuje na nové prostředí a sžije s kolektivem. Chová se slušně vůči dospělým, respektuje jejich pravidla.

Hygienické návyky chlapce jsou na velmi dobré úrovni, dbá na svoji osobní čistotu, celkovou úpravu a vzhled. V osobních věcech je schopen udržovat pořádek, ačkoli je nutné jej občas kontrolovat. Pavel kouří od 13 let, asi 10 cigaret denně, alkohol pije příležitostně, na oslavách, o víkendu. Myslí si, že problémy nemá, z drog zkoušel pouze THC, nevyhledává je.

Pavel absolvoval 9. Třídou ZŠ, po té nastoupil na střední odborné učiliště, odkud byl z důvodů častých absencí vyloučen. Následně nastoupil na nové střední odborné učiliště, odkud byl také pro časté absence vyloučen.

ŠIMON

Šimon pochází z neúplné rodiny. Vyrůstá s matkou a jeho mladšími sourozenci. Jeho biologický otec s rodinou nežil, byl ve VTOS, se synem byl v občasném kontaktu, poslední dobou spíše náhodně. Otec chlapce je bývalým uživatelem MET a dalších OPL.

V rodině docházelo k častým konfliktům kvůli Šimonovu chování. Dopouštěl se útěků z domova, které popisoval jako „pánskou jízdu na THC“, při dalších se zdržoval mimo domov, kdy při cestě na internát na místo nedorazil. Dle jeho slov se nechal pod vlivem THC přemluvit známým, aby zůstal s ním a nejezdil do školy. Zůstával s kamarádem, se kterým bydlel na squotu, spolu s uživateli pervitinu, který začal rovněž brát. Živil se krádežemi, neuměl odsud odejít.

Chlapec ukončil povinnou školní docházku s mírně podprůměrným prospěchem. Chodil za školu, vztahy se spolužáky vnímá jako dobré. Šimon poté nastoupil na SŠ, odkud byl pro absence školní docházky, zneužívání návykových látek a záškoláctví přemístěn do VÚ. Dále má ve své anamnéze také drobné a domácí krádeže.

Chlapec kouří od 13 let, v průměru 15 – 20 cigaret denně. THC začal užívat v 15 ti letech, denně, maximálně obden, 4 – 5 jointů. Metamfetamin užívá přibližně 2 roky, nasálně. Alkohol víkendově, do opilosti pije jedenkrát za týden, preferuje pivo nebo rum. Experimentálně zkusil také lysohlávky a opium.

Šimon je pozitivně naladěný, působí až nevázaným dojmem. S umístěním a pobytem v ústavu do 18-ti let se zdá smířený. Zprvu neměl potíže s akceptací režimových prvků a povinností, posléze však vykazoval v individuálním hodnocení kolísavé výsledky. Porušoval vnitřní řád a nevhodně se projevoval vůči okolí. V komunitě se dokáže prosadit, svůj respekt buduje spíše silově, jsou zaznamenány jisté projevy charakteristické pro zastrašování a vyhrožování.

Šimon vyžaduje neustálý tlak vyvíjen ze strany vychovatelů a pedagogů. Sám se nedonutí dostudovat, pro získání kvalifikace je nutné jej zainteresovat. Dále je nutné chlapce vést k abstinenci od drog a působit na změnu jeho hodnot a postojů, které jsou vlivem skupin, v nichž se pohyboval, narušené.

Kontakt s matkou není častý, ačkoli si telefonují, chlapec na víkendy domů nejezdí.

MATOUŠ

Chlapce byl v 11 letech, stejně jako ostatní sourozenci adoptován do pěstounské rodiny. Své biologické rodiče viděl naposledy ve 4 letech. Nestýká se s nimi, neví, kde jsou, pouze tuší, že jsou ve VTOS.

Pěstounská péče je v evidenci OSPOD z toho důvodu, že se Matouš dostavil na OSPOD s tím, že jej otec bije, nechtěl už být doma. Následně pěstoun uvedl, že s chlapcem mají výchovné problémy, Matouš nechodí do školy, opakovaně lže, nerespektuje je a toulá se po nocích. Otec se jej (bitím) pouze snaží dovést k zodpovědnosti. Pro tyto důvody byl chlapec umístěn do Krizového centra, kde byl umístěn po celé 2 měsíce. Situace se následně uklidnila, pěstouni spolu s Matoušem byli spokojeni. Chlapec se vrátil do rodiny, přestoupil na novou školu. Následně se na podzim dostavil Matouš do Krizového centra opět s tím, že jej otec bije a on už nechce být doma. Přerušil s rodiči veškerou komunikaci, pěstounka se psychicky zhroutila. Doposud komunikace mezi Matoušem a rodiči nebyla obnovena.

Chlapec trpí ranou deprivací, subdeprivací. Jeho obecný inteligenční potenciál se orientačně pohybuje v pásmu kvalitního průměru. Jeho chování je často impulzivní, neuvážené. Má problematické vzájemné vztahy s náhradními rodiči, byl u něj diagnostikován syndrom týraného dítěte. Díky tomu má chlapec narušenou důvěru vůči dospělým, orientuje se spíše na vztahy s vrstevníky.

Po nástupu do zařízení byl chlapec aktivní, choval se slušně vůči dospělým, dobře zapadal do kolektivu. Po té však ztratil zájem a motivaci, ovlivněn ostatními chlapci se začal chovat nezodpovědně, infantilně, vyjadřoval se vulgárně, nedodržoval pravidla, překvapivě jako by nebyl schopen zužitkovat svůj kvalitní mentální potencionál. V tomto období se dopouštěl útěků ze zařízení, měl špatné hodnocení. Od začátku dalšího měsíce se ovšem jeho situace zlepšila, snaží se o co nejlepší hodnocení, kvalitně spolupracuje s dospělými, chová se korektně a slušně. V kolektivu je oblíben, pro svou většinou dobrou náladu, rád vtipkuje.

Vztahově má tendenci se vázat na dospělé ženy, přičemž erotický prvek v tomto zájmu je jen zástěrkou chybějícího vřelého mateřského kontaktu.

Hygienické návyky a dovednosti chlapce jsou na dobré úrovni, nemá problémy s dodržováním zásad osobní hygieny. Je potřeba rozvíjet jeho přístup k pořádku v osobních věcech, v tomto ohledu vyžaduje častou kontrolu. Obléká se konformně, není nijak nároč-

ný, chodí čistý a upravený. Zájmově se orientuje na sport, velmi jej baví kopaná a jízda na kole.

Matouš kouří od 12 let, i 16 cigaret denně, je přítomna lehce zvýšená tendence abusu alkoholu nebo THC v zátěži jako úniková forma obrany před napětím a zátěží.

V současné době se nachází ve velmi složité existencionální situaci. Ačkoli má stále sklon k podceňování objektivních rizik, je si plně vědom toho, že po odchodu z ústavní péče nemá kam jít.

MAREK

Chlapec se narodil z mimomanželského vztahu. Má tři vlastní sourozence a tři nevlastní sourozence. Rodina chlapce je v evidenci OSPOD z důvodu nedostatečné péče rodičů o děti, nad jejich výchovou byl stanoven soudní dohled. Oba rodiče požívají ve zvýšené míře alkoholické nápoje, děti nechávali bez dozoru a hladové. Matka opustila společnou domácnost a děti byly svěřeny do výchovy otce, který nebyl schopen zajistit řádnou péči o děti, proto byly na základě předběžného opatření umístěny do dětského domova. Chlapec jezdil na dovolenky střídavě k matce i otci, raději k matce, kde má dle jeho slov více volnosti. Po jisté době nastaly problémy, kdy chlapec omezil styk s rodiči a nyní se domů nevrací vůbec.

U Marka bylo pro zhoršující se chování v dětském domově nařízeno přemístění do diagnostického ústavu. Chlapec odmítá respektovat autority, lže, podvádí a dále jsou stížnosti na jeho vulgaritu a agresivitu. Marek je emočně deprivované dítě, trpí poruchou aktivity a pozornosti. Vývoj osobnosti chlapce je disharmonický, je extrovertně laděný a má vysokou potřebu sebeuplatnění s nerozvinutými tlumivými mechanismy. Marek se snadno vzdává, neúspěch mu bere motivaci, není cílevědomý, nedokáže překonávat překážky, na což je třeba se zaměřit. Chlapec je hůře regulovatelný, má snížený respekt k autoritám. Dokáže ovšem vyhodnotit dopady svého chování na vlastní budoucnost – v tomto směru se dá říct, že je pozitivně ovlivnitelný a motivovatelný.

Marek je extrovertně laděný, do značné míry sebestředný. Navenek je ovšem za jeho siláckým projevem poměrně vysoká míra senzitivity, kterou se ovšem z obavy před zklamáním bojí projevit. Dlouhodobě mu chybí emoční podpora a rodinné zázemí.

4.9 Metody získávání dat

Vzhledem k tomu, že požadovaným cílem výzkumu je získat výpovědi respondentů, byla při sběru dat zvolena metoda *hloubkového rozhovoru – polostrukturovaného*. Naší snahou bylo získat od dotazovaných klientů co největší možný počet, pro nás důležitých a stěžejních informací. Metoda polostrukturovaného hloubkového rozhovoru byla zvolena právě proto, že v případě nestrukturovaného rozhovoru by mohlo dojít k rozkolu získaných informací, které nám dotazovaní poskytnou. Mohlo by se stát, že bychom nezískali potřebná a stejná data, což by bránilo v přesnějším vyhodnocení.

Před realizací samotného výzkumu jsme připravili okruhy otázek, na které bychom od dotazovaných rádi získali odpověď. Do pořadí těchto otázek jsme ovšem v průběhu zasahovali tak, jak jsme uznali za vhodné. Participantů jsme se dle potřeby doptávali, ale také je nechali jen volně odpovídat na námi kladené dotazy. Po bližším seznámení dotazovaných s tématem a otázkami souvisejícími s naším výzkumem, jsme se dohodli na realizaci rozhovorů. Všechny tyto rozhovory byly zaznamenány na diktafon, následně přepsány. Délka těchto rozhovorů se lišila v závislosti na osobnosti daného jedince. V průměru ale můžeme říci, že jeden rozhovor trval přibližně 20 minut.

Pro doplnění získaných informací bude využito studia pedagogicko-psychologických dokumentů a osobních anamnéz klientů a dále také testu hierarchie hodnot od Eduarda Bakaláře a Vojtěcha Kopského (příloha P I). Smyslem toho bude rozšíření informací o respondentech a také ověření toho, že jejich odpovědi nejsou v rozporu s výsledky, které nám vyšly při vyhodnocení rozhovorů. Dále bychom také chtěli komparovat výsledky našeho výzkumu s výzkumy mládeže prováděné doc. PhDr. Petrem Sakem, CSc.

4.10 Struktura rozhovoru

Hloubkový, polostrukturovaný rozhovor je považován za nejrozšířenější typ realizovaných rozhovorů. Jeho struktura je kombinací strukturovaného a volného rozhovoru, kdy máme přesně stanovené otázky, kterých se po dobu rozhovoru nemusíme striktně držet. Můžeme měnit pořadí těchto otázek, či samotnou otázku dále rozvézt. Před začátkem kontaktu s respondentem jsme si stanovili tento soubor otázek, na který budeme požadovat odpovědi od participantů.

Před zahájením rozhovoru byl každý z dotazovaných seznámen s naším výzkumným projektem. Dále jsme respondenty požádali o souhlas s nahráváním rozhovoru a jeho následný přepis. Při rozhovoru dbáme na to, aby měli dotazovaní dostatek prostoru pro vyjádření svých myšlenek.

Před setkáním s respondentem jsme si stanovili tyto základní okruhy otázek:

- Úvodní otázky rozhovoru
 - Souhlasíte s tím, že náš rozhovor bude nahráván a poté následně přepsán pro snadnější analýzu dat a informace, které poskytnete budou použity pro účely tohoto výzkumu?
- Hlavní otázky
 - Jste připraven k našemu rozhovoru? (Můžeme tedy začít?)
 - Jak se Vám v poslední době daří?
 - Víte, co je to hodnotový systém? Co si představíte pod tímto pojmem? Co ve Vás evokuje?
 - Co Vaše životní cíle? Čeho jednou chcete dosáhnout?
 - Jste poměrně mladý člověk, jak se stane, že se dostanete do výchovného ústavu? ... co tomu předcházelo?
 - Jak sám vnímáte umístění do tohoto zařízení? Jaký byl příchod?
 - Myslíte si, že Vás ústavní výchova nějak ovlivnila? Jak?
 - Povězte mi něco o Vašem životě... (čeho si vážíte, čeho chcete dosáhnout,...)
 - Jaká byla Vaše představa o životě před umístěním do zařízení?
 - Cítíte, že Vás ústav v něčem obohatil?

 - Jaký je Váš vztah ke vzdělání? Využil byste možnosti ke zvýšení Vaší kvalifikace?

 - Změnil se po pobytu v zařízení Váš vztah s rodinou?

5 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT

V této části bychom rádi představili výsledky našeho výzkumného šetření, pro jehož zpracování jsme si zvolili výše zmíněnou metodu zakotvené teorie, která je založena na principu kódování (otevřeného, axiálního a selektivního). Podle stanoveného postupu jsme analýzu začali otevřeným kódováním.

5.1 Výstupy otevřeného kódování

V rámci našeho výzkumu jsme analyzovali rozhovory s klienty, umístěnými ve výchovném ústavu. Naše analýza spočívala v důkladném pročtení získaných rozhovorů, kdy jsme následně přidělovali kódy jednotlivým částím textu, v rámci jejich interpretace. Takto vzniklé kódy jsme podle jejich podobnosti následně seřadili do čtyř kategorií, v rámci kterých nám dále vznikly také subkategorie. Zaměřili jsme se nejen na samotné umístění dítěte do ústavu a jeho vlivu na klienta, ale také na to, co předcházelo umístění jedince do zařízení. Po opakovaném pročtení odpovědí dotazovaných jsme stanovili tyto kategorie:

- „Byl to boj se životem“
- „Mé přijetí ústavu“
- „Jak mi ústav pomohl“,
- „Můj žebříček hodnot“

K těmto kategoriím jsme dále přiřadili vlastnosti a dimenze, které nám umožní lépe poznávat vztahy mezi jednotlivými kategoriemi.

5.1.1 Kategorie č. 1 „Byl to boj se životem“

Vlastnost	Dimenze
Vztah s rodiči	Špatný
Parta	Významná
Vlastní problém	Značný
Nuda ve škole	Značná

Tabulka č. 5 : Kategorie č. 1 „Byl to boj se životem“ (vlastnosti a dimenze)

Prvotní věci, o kterou jsme se při rozhovorech s klienty zajímali, byly důvody, které vedly k umístění chlapců do výchovného ústavu. Nenalezli jsme pouze jediný zřejmý důvod, pro který byla chlapcům nařízena ústavní výchova, v rozhovorech se objevilo více jevů, jež ovlivnily nařízení ústavní výchovy a následné umístění chlapců do výchovného ústavu.

Ve většině těchto případů jsou převládajícími důvody k umístění do výchovného ústavu nefunkční rodinné zázemí a **špatné vztahy s rodiči**, kdy dotazovaní hovoří o nevhodném chování a přístupu obou jejich rodičů nebo pouze jednoho z nich. Takto jsme také označili jednu z našich subkategorií. Naši respondenti se při otázce zaměřené na důvody, pro které byli umístěni do výchovného ústavu, vyjádřili takto:

„Hádali jsme se furt s mamkou... tak nevím... S mamkou byly pořád neshody, tak jsem utíkal, protože jsem to nechtěl furt poslouchat.“

„Když jsem se měl narodit, tak... můj otec šel v 6 měsíci, když jsem byl u mámy v břiše do basy, takže jsem vod 6 měsíců jakoby, co jsem byl u mámy v břiše bez otce.... „... prostě neposlouchal jsem doma mámu... asi to udělal ten táta, že tam nebyl a tohle.... A prostě, bylo to takový zajímavý, no...“

„Co vím teoreticky od pěstounů, tak že jsou zavření... a dodnes nevím, za co. Oni to neví, mi říkali... nebo mi to nechcou říct – nechtějí. „...myslím si, že jsem rodiče zklamal, přestali jsme si rozumět, často mě trestali – i fyzicky, nutili mě chodit do kostela Mamka byla taková trošku hysterka, moc nezvládala ty věci (problémy ve škole,...) Tak jsem zavolał tatkoví, on byl takovej klid'as...“

„Tak konkrétně v tomhle ústavu je to kvůli tomu, že – mám špatnou rodinu.... Fotr začal mlátit matku.. a... matka utekla z domu a on se potom začal tahat s kurvama a toto... Fotr nebyl skoro věčně doma.“

Další subkategorií, která se nám v průběhu analýzy dat, získaných z uskutečněných rozhovorů, objevila, je nazvána **parta**. Vrstevníci a skupina dětí, které se vyskytly okolo našich respondentů, měly také značný vliv na vývoj jejich chování. Ruku v ruce s těmito problémy kráčí také problémové **chování ve škole a záškoláctví**, které se objevilo u téměř všech dotazovaných.

„... v tom městě jssem potkal takovou špatnou partu 5 kluků... a... prostě... ty mě namočili do... tvrdších drog, tak to řeknu... nejezdil jsem do školy... i k tomu mě stáhli Ti kluci... mmm... pak jsem začal dělat průsery, neučil jsem se moc ve škole...“

„.... Poznal jsem nové kamarády, z té školy aa nějak mě začali tahat za školu, takže jsem – nějak – nemyslel na to, že budu chodit pravidelně do školy.“

„tož... moje činy, divné. Ale tak... já toho lituju, nechodil jsem do školy...“

„a začalo to, nooo... prostě. Lajdáctví ve škole... „

Dotazovaní si taktéž uvědomují, že problémy, které nastaly, jsou v podstatě pouze jejich **vlastními problémy**, za které si mohou ve většině případů sami. Mohli jim zamezit tím, kdyby si včas uvědomili závažnost svých činů.

„Taťka byl dobrej, ale já jsem byl vůl... vysral jsem se na něj, slíbil jsem mu, že to druhý pololetí vytáhnou... a ono nic.“

„Noo, člověk dělá v životě dobrý věci a špatný věci... já jsem udělal hodně chyb v životě a ono se mi to naspočítalo....“

„Aale potom jsem udělal další blbost a to byla takováá ta poslední kapka. Jsem ukradl doma velkou část peněz (sklopí oči) v hotovost aaa chtěl jsem si je prostě užít a vůbec jsem nepřemýšlel nad tím, co by mohlo být nebo co bude.... najednou mi to všechno docvaklo, co se stalo...“

Závěr:

V uvedených subkategoriích máme představeny důvody, které stojí za umístěním chlapců do zařízení. Jsou jimi nefunkční rodinné zázemí, kdy ovšem nemůžeme jednoznačně určit, který z rodičů je „horším“, považován za viníka nastalé situace. Setkáváme se také s tím, že klienti vnímají své rodiče negativně, nepovažují je za své vzory, podle kterých by se učili řádnému a správnému jednání, chování či vystupování. Právě výchova a přístup poskytovaný ze strany rodičů, byl nedostačující. Rodiče své děti nezvládali z mnoha důvodů. Na výchovu zůstal jen jeden z nich, nebo oba podlehli nějaké závislosti, díky které na dítě neměli čas. Je také jejich nespornou vinou to, že děti vedly zahálčivý život. Nedostatečný čas rodičů věnovaný dětem vedl respondenty k tomu, že zanedbávali školní docházku, nedocházeli pravidelně do školy nebo utíkali z domova za vrstevníky, většinou špatnou partou dětí, která také negativně ovlivnila jejich postoje a způsob života. Klienti se museli potýkat se všemi možnými nástrahami, které jim stály v cestě a protože neměli oporu ve svých rodičích, hledali útočiště tam, kde se zdálo, že by se pomoc mohla nacházet. Dalším z mnoha důvodů, pro které byla nařízena ústavní výchova, je vlastní vina našich respon-

dentů. I když mohli dostat šanci se zlepšit, začít chodit do školy a nezanedbávat své povinnosti, nechopili se této příležitosti. Ačkoli u většiny z nich vypadalo, že se situacelepší, po krátké době se vše vrátilo do „starých kolejí“.

5.1.2 Kategorie č. 2 „Mé přijetí ústavu“

V této kategorii se snažíme o přiblížení pocitů, které nastaly u dotazovaných při jejich umístění do zařízení. Zajímalo nás, jak vnímali to, že jim byla nařízena ústavní výchova a jak pocity převládaly při umístění do zařízení.

Vlastnost	Dimenze
Konec srandy	Zřetelný
Řešení mé situace	Uvědomělé

Tabulka č. 6: Kategorie č. 2 „Mé přijetí ústavu“ (vlastnosti a dimenze)

„Já jsem hlavně věděl, že už končí ta sranda, že teďko všechno začne too...“

„... A já už jsem věděl, že není něco v pořádku. Jeli jsme a najednou jsme se zastavili před jedním vchodem, naši zazvonili, vylezla taková – nesympatická – tlustá paní – v brýlích, předali mě jí...“

„... dřív jsem byl v jiném ústavu a tam mi vlastně dali podmínku, že můžu jít domů, že prostě.... Můžu jít za rodičema... já jsem to odmítl a chtěl jsem jít semko na ten obor, bo se tu získávají řidičské oprávnění, jsou tu papíry na motorovou pilu, na traktory... a ... prostě moji rodiče by mi to nezaplátili a nedostudoval bych.“

„no... chvílku jsem z toho měl takovej špatnej pocit, měl jsem na mysli, že i uteču a tak prostě. Ale pak jsem si řekl, že to... že když uteču, tak mě stejně najdou a prostě... že už prostě ani ten perník nechci brát...“

„Ze začátku jsem nevěděl, do čeho jdu, ale věděl jsem, že pro mě tohle bude jediné pomoc... tak nějak... zvykal jsem si“

Závěr:

Umístěním do ústavu pro klienty nastává zlomový okamžik v jejich životě. Začíná nová realita, se zjištěním, že život, který doposud naši respondenti vedli, nebyl přijatelný pro jejich příznivý vývoj. Přestaly bujaré večírky s přáteli, lajdáctví ve škole a nastal nový, přísný režim. Mnozí z dotazovaných byli ještě před samotným umístěním do výchovného ústavu v péči jiného zařízení. Proto pro ně přechod znamenal jisté obavy a očekávání z něčeho nového. Nevěděli, zda bude pobyt v zařízení přínosný a obávali se přístupu pedagogů a vychovatelů. Zařízení chlapcům přináší jistá pozitiva, která si oni sami uvědomují. Klienti umístění do výchovného ústavu vnímají pozitivně a chápou jej jako pomoc nebo přínos v jejich náročné životní situaci, také jsou si vědomi důvodů, které byly podnětem k umístění do zařízení. Jednak se ocitají mimo skupiny lidí, které by je mohly dále negativně ovlivňovat a také mají šanci dokončit úspěšně střední školu, což by jen málo který z nich bez pomoci zvládl. V tento okamžik nastává nový start životní etapy, jež by tentokrát měla být lepší, než ta předchozí.

5.1.3 Kategorie č. 3 „Pomoc tohoto zařízení“

Tématem, kterým se zabývá naše práce je zjistit, zda ústavní výchova působí na klienty, kterým byla nařízena. Chceme zjistit, jak klienti vnímají působení na jejich osobnost, zda si jsou vědomi výchovného působení osob, které jsou s nimi v každodenním kontaktu.

Vlastnost	Dimenze
Uvědomění pomoci	Značné
Pohled na svět	Změněný
Personál	Podporující

Tabulka č. 7: Kategorie č. 3 „Pomoc tohoto zařízení“ (vlastnosti a dimenze)

Dotazovaní jsou si vědomi **pomoci tohoto zařízení** a také toho, že předchozí životní etapa nebyla nijak pozitivní. Vlivem výchovného systému a pedagogického personálu zařízení mění svůj **pohled na svět**.

„Hodně mi to dalo, hlavně jsem přišel na to, co chci do budoucna, jakože a taky jsem přišel na to, co je pro mě důležité a podstatný“

„pomohl mi v takovém duševním vyrovnání, prostě, jakože toto... neodsuzovat lidi jenom od pohledu a tady ty věci prostě...“

„... prostě poznávat nové lidi prostě aaa jinčí komunikovat mě vychovatelé naučili a příprava na život docela je tady jako...“

„Určitě... velkou zásluhu na tom má paní etopedka naše... a taky pan učitel XXX, takovej rozumnej učitel.... Paní etopedka mi hodně pomohla co se týče vztahů s holkama (smích) nebo tak.“

„Nověj pohled na život mi to dalo! Byl jsem dříve najivní, žil jsem ve své pohádce... určitě to vnímám pozitivně... mám střechu nad hlavou, co pojest a kde spát.“

Závěr:

Při nařízení ústavní výchovy šlo o to, pomoci těmto jedincům vyřešit jejich těžkou situaci. Ačkoli mají své vlastní rodiče, výchova se jim vymkla z rukou, nezvládali ji, a proto přišla na řadu odborná pomoc pracovníků zařízení. Tato skutečnost napomohla tomu, že si dotazovaní uvědomili chyby, kterých se dopouštěli a také získali nový pohled na to, jakým způsobem by měli prožívat své budoucí dny, roky. Je důležité nezapomenout zmínit pedagogy, vychovatele a ostatní osoby, které se dostávají do kontaktu s klienty. Zaměstnanci ústavního zařízení, kteří se s chlapci setkávají denně, se zasloužili svojí angažovaností a trpělivostí o to, že chlapci dokázali zlepšit své studijní výsledky a také se lépe začleňují do naší společnosti. Bez jejich lidského přístupu a pomoci by klienti jen stěží změnili svůj pohled na budoucnost, nenapravili by své morální úsudky a postoje. Tito lidé jim nahrazují rodinu, se kterou dotazovaní nejsou příliš v kontaktu. Raději tráví svůj veškerý volný čas v zařízení, včetně víkendů, kdy mohou jezdit domů, protože vědí, že se zde naučí novým dovednostem, užitečným pro jejich budoucí život, a že zde také mají možnost volnočasových aktivit, jež by ve svých rodinách neměli. Také si zde nedovolí tolik, co u rodiny od níž utíkají kvůli častým hádkám s rodiči, mají zde klid, který má kladný vliv na jejich psychickou vyrovnanost.

5.1.4 Kategorie č. 4 „Mé hodnoty“

V této kategorii si klademe za cíl ukázat, které hodnoty jsou preferované u klientů s nařízenou ústavní výchovou. V jedné z výzkumných otázek jsme se ptali, zda jsou preferované hodnoty tradiční a právě tato kategorie nám má objasnit, jak je to tedy s hodnotami u dotazovaných.

Vlastnost	Dimenze
Rodina, láska	Důležitá
Přátelé	Nutní
Studium, kvalifikace	Nezbytné
Domov	Velmi důležitý
Finance	Potřebné

Tabulka č. 8: Kategorie č. 4 „Mé hodnoty“ (vlastnosti a dimenze)

Nejčastějšími a také nejstěžejnějšími hodnotami, které zmiňoval každý z dotazovaných, byla **rodina, láska**, dále také **přátelé**, které někteří z respondentů řadí do stejné subkategorie, jako je rodina a láska. Respondenti rovněž nezapomínají na to, že jejich důležitým a nezbytným úkolem je **dokončení studia SŠ a další vyšší forma studia či kvalifikace**. Od tohoto se odvíjí také skutečnost, že si klienti uvědomují hodnotu financí a fakt, že bez finančního zabezpečení nelze normálně žít. Proto mezi své hodnoty uvádějí také **finance**. Každý z nich plánuje mít vlastní **domov**, v němž bude moci posléze zabezpečit svoji rodinu.

„... Pak si najít nějakou dobrou práci aspoň 35 000,- měsíčně, nějakou dobrou pronájem by mi stačil.. normálně.“

„Přítelkyně, přítelkyně raději nic... a rodina? To tak až ve 30.. tak, dýl... nechci hnát všechno dopředu.“

„Zkusil bych opravy, ale kdybych to nedal.. chci jít prostě do práce... protože vím, že se dá žít i bez výučního listu. Kdyby nebylo teorie, tak praxi udělám s přehledem, mě zasekává akorát ta teorie.. a proto, že mě to za první nebaví, nemám k tomu chuť, já jsem byl vždycky

takovej typ.. že se prostě neučil a radši třeba šítpal dřevo nbo prostě dělal nějakou práci, než se třeba učil a seděl prostě u knížky, to mě prostě nebaví“.

„Určitě rodina...peníze... jsou sice dobrý, ale kazíjou charakter, to se říká a tak to tak bude si myslím.. takže rodina určitě práce.. no.. a samozřejmě z práce vyplývajú peníze. Pak společnost, kamarádi, kamošky.“

„mít samozřejmě rodinu“.. u tohoto dotazovaného se setkáváme s tím, že i on by chtěl v první řadě fungující a spokojenou rodinu. Dále tento respondent, poučen svým minulým životem uvádí „zabezpečím je a chci prostě abych vedl normální život“

„Chci mít svoji práci. Cože znamená jakože založit si nějakou firmu, kterou budu vlastnit já.“

„můj hlavní cíl je hlavně splatit dluhy, který jsem si nadělal. Najít si práci, mít rodinu a šťastnej život.“

„Tak... být zajištěný. Mít z čeho žít, mít kde žít, to je u mě prioritá. Rodina a láska je pro mě věci sekundární. Kkamarádi nee (s důrazem), to je též hlavní, ale rrodina.. to je.. do toho se vlastně nehrnu. Ještě si plánuju dodělat nádstavbu, možná ještě výšku, ale tto asi nee.. to nevím, jak bych zvládl...“

Závěr:

Jednou z nejdůležitějších hodnot, která je pro dotazované prioritou, je **vzdělání**. Uvědomují si, že tímto dostali šanci dostudovat a získat potřebnou kvalifikaci, díky které budou mít šanci se uplatnit na trhu práce. Výzkumy, které prováděl Doc. PhDr. Petr Sak, CSc. u mládeže v této věkové kategorii ovšem ukazují, že vzdělání není u dětí, jež se nenacházejí ve výchovném ústavu, hodnotou, kterou bychom našli na vyšších příčkách žebříčku hodnot. Naopak u námi oslovených respondentů je vzdělání jednou z hodnot na vyšších pozicích. Každý z nich by se chtěl pokusit o úspěšné dokončení studia a všichni dotazovaní uvažují nad tím, že by po získání výučního listu zkusil nastoupit na „nádstavbu“, kde by měl možnost zvýšení kvalifikace složením maturitní zkoušky. Důležitým faktorem, proč je vzdělání u našich respondentů takto vysoko postavené, je skutečnost, že klienti nevyrostali v prostředí, v němž by bylo samozřejmostí studovat a dostudovat. Mnozí z rodičů dotazovaných nedokázali zabezpečit školní docházku dítěte, ať již z důvodu financí nebo z důvodu vlastního nezvládnutí dítěte.

Na další pozici hodnot, které jsou významnými pro naše respondenty, je **práce**. Podmínky, ve kterých klienti vyrůstali, pro ně byly zřejmě negativní motivací a proto „mít práci“ je pro ně důležitá hodnota, kterou dotazovaní při rozhovoru zmiňují. Tato hodnota je ve výzkumu mládeže P. Saka na vyšší úrovni než vzdělání. Nejvíce si této hodnoty váží mládež se středoškolským vzděláním, do které ovšem nespádají naši respondenti. Naši dotazovaní spadají do skupiny vyučených, u kterých je ve výsledcích výzkumu mládeže, v tabulce Indexu hodnot v závislosti na vzdělání, práce hodnotou, jež má v uvedených skupinách index nejnižší. S touto kategorií hodnot úzce souvisí také hodnota **financí**, která je pro naše respondenty velmi důležitou. Poučení vlastními zkušenostmi z minulosti vědí, že bez financí nelze žít spokojeným životem. Jejich dřívější názory, že vše co by si přáli, si mohou ukrást nebo koupit za kradené peníze, se vlivem výchovného působení změnily. Chlapci zde dostávají měsíční kapesné a výdělky z praxe, se kterými musí po celý měsíc hospodařit. To je přivedlo k pochopení, že nic v dnešní době není zadarmo a také zjistili, jak vysokou hodnotu pro ně mají vlastnoručně vydělané peníze. V závislosti na vzdělání je hodnota platu a dalších příjmů, stejně jako u našich respondentů také ve výzkumu mládeže, nejvíce uznávanou hodnotou u respondentů, kteří mají nejvyšší vzdělání ukončeno výučním listem. Můžeme tedy říci, že zde jsou výsledky téměř shodné.

I přes špatné vzpomínky dotazovaných na vlastní dětství a negativní hodnocení rodičů a rodiny, je dle výsledků šetření patrné, že je pro respondenty **rodina** stále důležitou hodnotou. Lze předpokládat, že se klienti po odchodu ze zařízení pokusí o nápravu vztahů s rodiči. Spolupráce rodičů se zařízením, v němž se klienti nachází, je velmi špatná. Chlapci postrádají možnost identifikace s rodičovskými vzory, jejich rodiče pro ně byli negativním vzorem. Proto, ačkoli zmiňují založení vlastní rodiny, není pro ně tato hodnota tolik důležitou. Někteří z dotazovaných mají dobrý předpoklad pro vybudování nového a lepšího vztahu. Každý z dotazovaných by si rád založil vlastní rodinu, které by poskytl zázemí a bezpečí. Tato hodnota patří mezi jednu z nejvýše umístěných hodnot, které se objevily ve výzkumu P. Saka. Naši klienti ji kladou na stejnou úroveň s **láskou**, která je v tabulce hodnot, závislejších na vzdělání ještě o něco výše než rodina. Láska je ovšem nejpreferovanější hodnotou u respondentů s vysokoškolským vzděláním, což odpovídá tomu, že naši dotazovaní lásku kladou až za ostatní výše vyjmenované hodnoty. Je patrné, že motivace participantů je na vysoké úrovni, ačkoli vůle některých není natolik vysoká, aby svých cílů dosáhli.

Naopak v porovnání s výsledky výzkumů hodnot mládeže Petra Saka, naši respondenti nezmiňují mír, život bez válek, či jiné hodnoty politického rázu. To také plyne z prostředí, ve kterém vyrůstali. Jejich rodiče je nikdy nevedli k zájmu o společnost a společenské dění, a ačkoli se ústav snaží chlapce tímto směrem vést, nejsou pro ně tyto věci důležitými.

5.1.5 Hierarchie hodnot

Pro doplnění hodnot, které jsou jednotlivými jedinci preferovány, jsme využili testu hierarchie hodnot od Eduarda Bakaláře, ve kterém měli jedinci označit posloupnost hodnot, pro ně nejdůležitějších.

Z rozhovorů, které jsme s chlapci vedli, se u téměř každého z nich ukázalo, že by si chtěl najít práci, která ho zabezpečí. Dále by respondenti rádi dostudovali daný obor. Po odchodu ze zařízení by si chtěli najít bydlení a poté založit vlastní rodinu. Jednou z výzkumných otázek byla i otázka, zda u dotazovaných klientů, jimž byla nařízena ústavní výchova, převládají hodnoty tradiční, kterými jsme měli na mysli lásku, rodinu, atp.. Z odpovědí dotazovaných na jejich vlastní hodnoty nebylo možno jednoznačně posoudit, zda je láska a rodina opravdu těmi hodnotami, které klienti považují za důležité.

Z testu hierarchie hodnot je ale zjevné, že hodnoty tradiční jsou našimi respondenty opravdu preferovány. Právě tři z dotazovaných označili za nejdůležitější tyto hodnoty: zralou lásku, svobodu, štěstí, zabezpečení rodiny, pocit osobní jistoty a potěšení.

RESPONDENT MAREK

Pro tohoto dotazovaného je z testu hierarchie hodnot vidět, že pro něj je opravdu nejdůležitější zralá láska, kterou je myšleno sexuální a duchovní sblížení – hodnota tradiční. Dále tento respondent na druh místo označil osobní nezávislost, svobodu – svoboda, štěstí jako bezvýhradnou spokojenost s vlastním životem. Pocit osobní jistoty vyplývající z toho, že jeho životní zakotvenost nebude ničím ohrožována a potěšení, plynoucí z života plného radosti.

Dále měl respondent možnost vybrat si i instrumentální hodnoty, z nichž označil za nejdůležitější být prospěšný – pracující pro blaho druhých, být čestný - upřímný a pravdomluvný.

ný, milující – láskyplný a něžný, také by chtěl být nezávislým – spoléhajícím sám na sebe a soběstačným a na posledním místě je pro tohoto respondenta důležitá odpovědnost.

Cílové hodnoty	Instrumentální hodnoty
1. Zralá láska	1. Prospěšnost
2. Osobní nezávislost	2. Čestnost
3. Svoboda	3. Milující
4. Pocit osobní jistoty	4. Nezávislý
5. Potěšení	5. Soběstačnost

Tabulka č. 9: Instrumentální a cílové hodnoty (řazeno dle preferencí)

RESPONDENT PETR

I tento dotazovaný označil za přední cílové hodnoty zabezpečení rodiny a zralou lásku. Můžeme tedy říci, že i u tohoto jedince jsou preferovány hodnoty tradiční před těmi ostatními. Dále je pro něj důležité štěstí jako bezvýhradná životní spokojenost, potěšení a pocit osobní jistoty, kdy jeho životní zakotvenost není ničím ohrožována.

I tento participant měl za úkol, vybral instrumentální hodnoty, které považuje za důležité. Těmi označil zdvořilost, jako projev dvornosti a dobře vychovaného člověka, schopnost sebeovládání, kdy tímto myslíme zdrženlivost a ukázněnost jedince, dále by chtěl být tvůrčí, velkorysý – osvobozený od předsudků a veselý, mít bezstarostný a radostný život.

Cílové hodnoty	Instrumentální hodnoty
6. Zabezpečená rodina	1. Zdvořilost
7. Zralá láska	2. Schopnost sebeovládání
8. Životní spokojenost	3. Být tvůrčí
9. Potěšení	4. Velkorysost
10. Pocit osobní jistoty	5. Veselost

Tabulka č. 10: Instrumentální a cílové hodnoty (řazeno dle preferencí)

RESPONDENT MATOUŠ

U tohoto participanta jsou nejdůležitějšími cílovými hodnotami opět láska a rodina. Dále také svoboda, štěstí jako životní spokojenost a jeho prospěšný život, který mu zajistí pocit trvalého přínosu.

Za hodnoty instrumentální, preferované tímto respondentem, byly označeny poslušnost, kdy by tento jedinec chtěl být dbalý povinností a uctivý, dále také prospěšný, pro blaho druhých, rozumový – důsledný a logický a v neposlední řadě také schopný sebeovládání a zdvořilý.

Cílové hodnoty	Instrumentální hodnoty
1. Zralá láska	1. Poslušnost
2. Zabezpečená rodina	2. Prospěšnost
3. Svoboda	3. Rozumovost
4. Štěstí	4. Schopnost sebeovládání
5. Prospěšný život	5. Zdvořilost

Tabulka č. 11: Instrumentální a cílové hodnoty (řazeno dle preferencí)

U těchto tří respondentů se vyskytovaly převážně stejné preferované hodnoty. Další dva dotazovaní označili své cílové a instrumentální hodnoty takto:

RESPONDENT PAVEL

Tento dotazovaný označil za hodnoty cílové prospěšný život, kterým je myšlen pocit trvalého přínosu, dále také moudrost, což je vyzrálé chápání života a pocit osobní jistoty, pohodlný život a svobodu. Dle tohoto můžeme soudit, že je klient zaměřen především na svoji osobu. Je silně poznamenán zkušenostmi z vlastního dětství. Dle informací, které jsme se dozvěděli pomocí realizovaného rozhovoru, můžeme soudit, že se tento klient bojí založení vlastní rodiny právě z toho důvodu, že by mohl, aniž by chtěl, být stejný jako jeho vlastní rodiče.

Hodnoty instrumentální označuje v tomto pořadí, chtěl by být prospěšný, pracující, dále také nezávislý, na sebe spoléhající a soběstačný, intelektuální, čistotný a rozumový.

Cílové hodnoty	Instrumentální hodnoty
1. Prospěšný život	1. Prospěšný
2. Moudrost	2. Pracující
3. Pocit osobní jistoty	3. Nezávislý
4. Pohodlný život	4. Intelektuální
5. Svoboda	5. Čistotný a rozumový

Tabulka č. 12: Instrumentální a cílové hodnoty (řazeno dle preferencí)

RESPONDENT ŠIMON

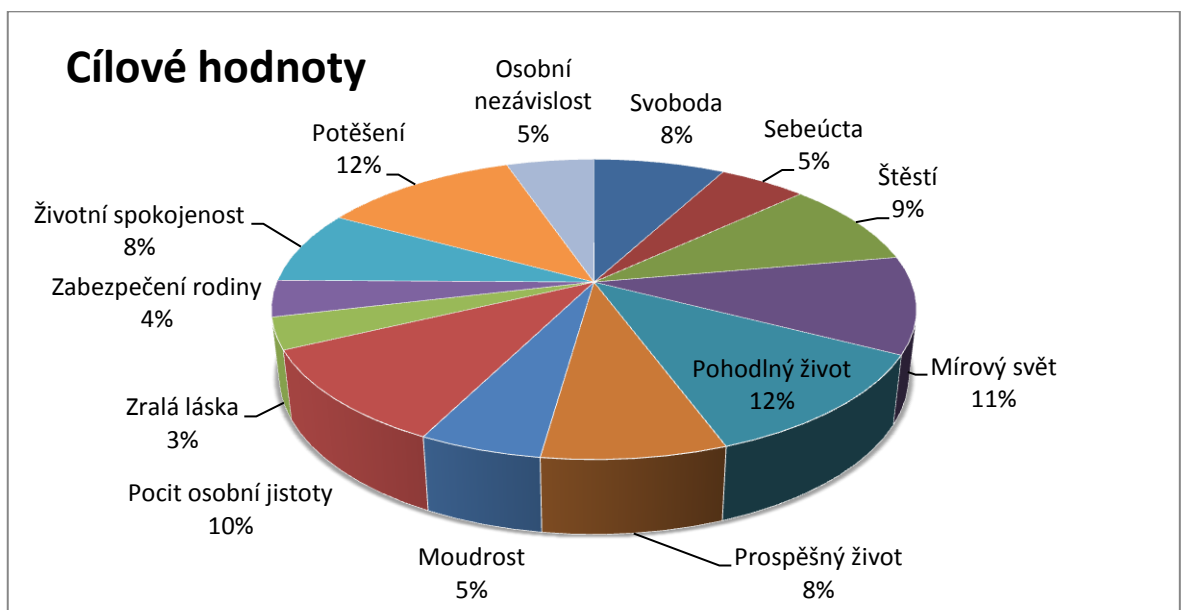
Poslední z oslovených klientů označuje za hodnoty cílové svobodu, sebeúctu – vážení si sebe sama, štěstí, mírový svět a pohodlný život. I tento respondent zatím o rodině moc nemyšlí, přednější jsou pro něj hodnoty týkající se blaha a spokojenosti jeho vlastní osoby.

Hodnotami instrumentálními, které jsou pro něj nejdůležitější, označuje schopnost být způsobilý a výkonný, zdvořilost, schopnost sebeovládání, rozumnost a poslušnost.

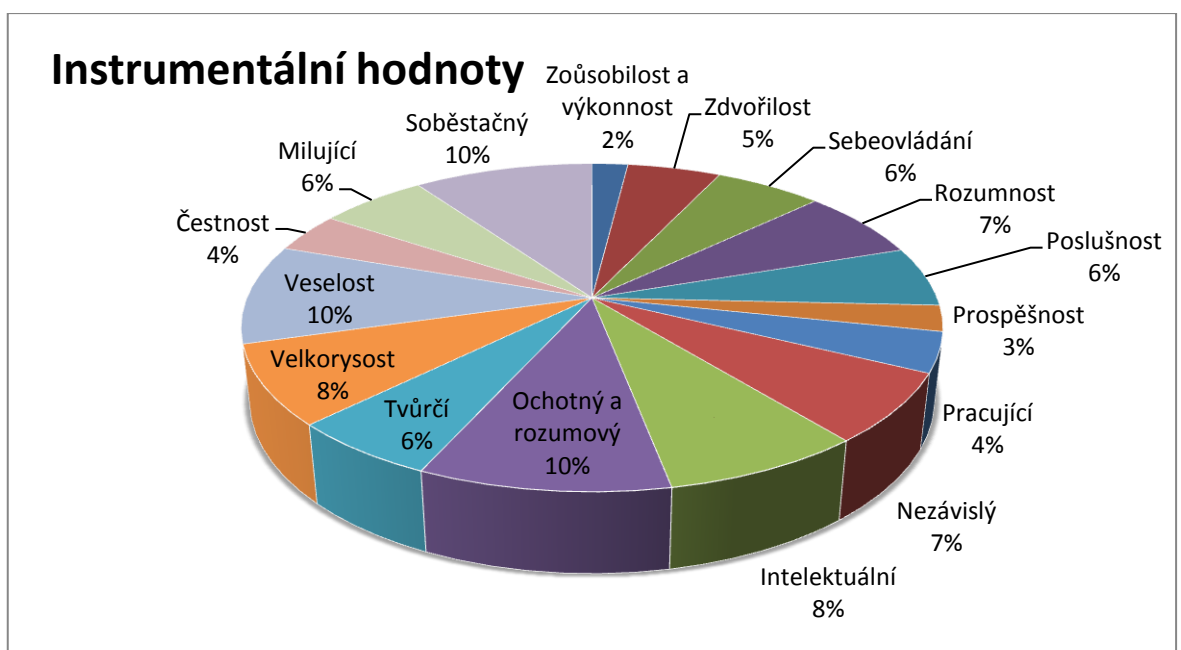
Cílové hodnoty	Instrumentální hodnoty
1. Svoboda	1. Způsobilost a výkonnost
2. Sebeúcta	2. Zdvořilost
3. Štěstí	3. Sebeovládání
4. Mírový svět	4. Rozumnost
5. Pohodlný život	5. Poslušnost

Tabulka č. 13: Instrumentální a cílové hodnoty (řazeno dle preferencí)

Rádi bychom znázornili pomocí výšečového grafu důležitost hodnot, jak ji klienti označili v předloženém testu hierarchie hodnot. Každá z hodnot dostala v závislosti na důležitosti pro dotazované své číslo, které značí její preferenci (1 – nejdůležitější, 5 – nejméně důležitá). Z osmnácti hodnot, které byly dotazovaným předloženy k posouzení, jsme vybrali pouze 5 nejdůležitějších.



Graf č. 2: Cílové hodnoty dotazovaných



Graf č. 3: Instrumentální hodnoty dotazovaných

5.2 Výstup axiálního kódování

V této části kódování se pokoušíme dát jednotlivé kategorie, které nám vznikly za pomoci otevřeného kódování, do souvislostí. Zobrazujeme je v paradigmatickém modelu, v němž jsou ukázány příčinné podmínky, kontext, jev, intervenující podmínky, strategii jednání a následek.

Za hlavní jev jsme zvolili kategorii „Pomoc ústavu“, usuzujeme totiž, že na změnu hodnotového systému klientů a jejich pohledu na vlastní hodnoty a cíle měla z velké části vliv ústavní výchova a jejich umístění do zařízení. Díky působení ústavní výchovy nastal zvrát v životech klientů, kteří přehodnotili své původní cíle a hodnoty.

5.2.1 Paradigmatický model axiálního kódování

V paradigmatickém modelu určujeme vztahy a spojení mezi kategoriemi, které nám vznikly za pomoci otevřeného kódování. Tento model v podstatě charakterizuje kontext našeho kódování.

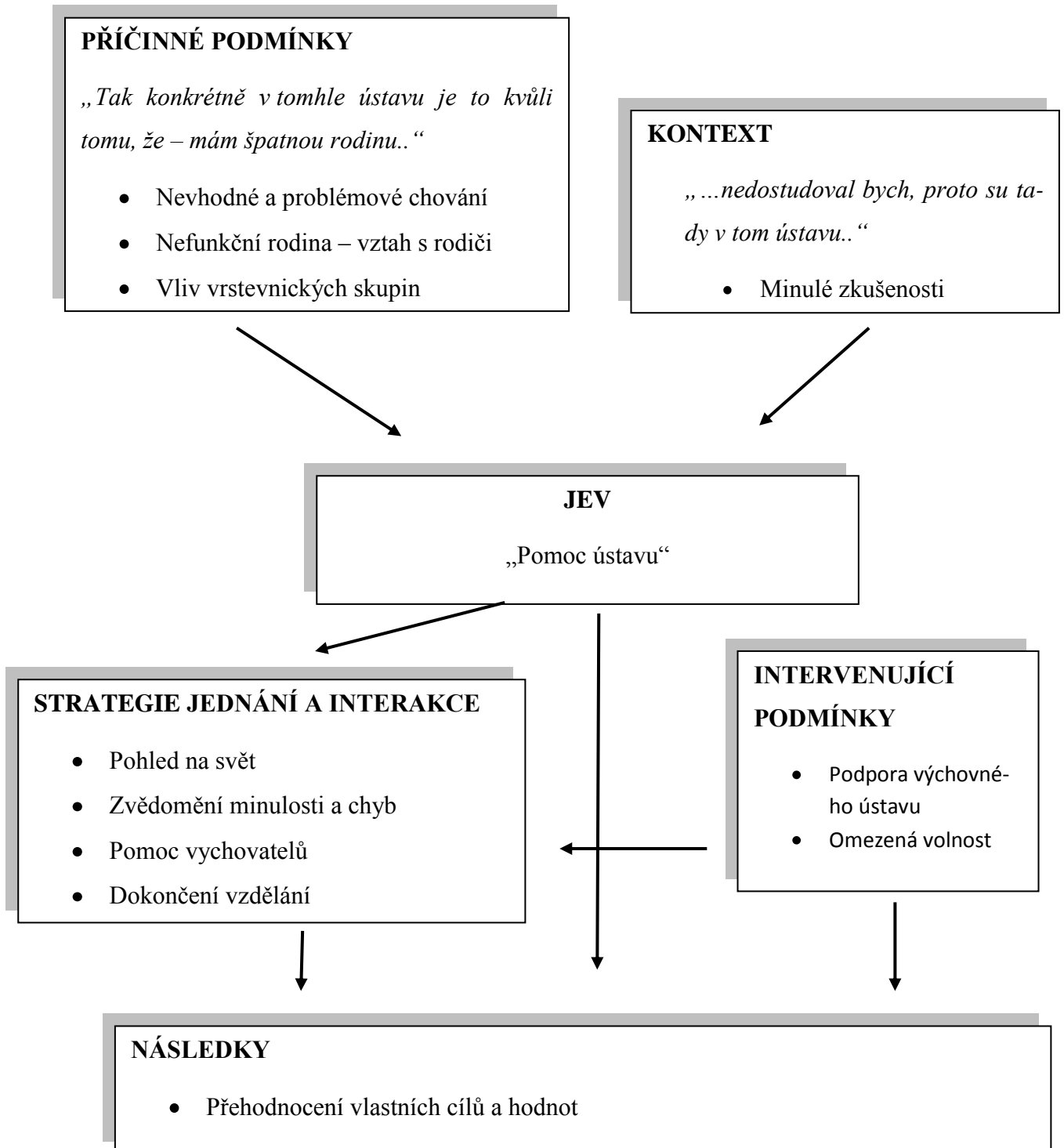


Schéma č. 1: Paradigmatický model axiálního kódování

Axiálním kódováním jsme si určili centrální myšlenku, **JEV**, který je nejdůležitějším pojmem celého modelu. V našem případě jsme tímto jevem určili „Pomoc ústavu“, která souvisí s ostatními kategoriemi a působí na každou z nich. Tato kategorie nás upozorňuje na to, že ústavní výchova působí na tvorbu hodnotového systému klientů a na změnu postojů těchto jedinců. Jak jsme se mohli dozvědět od dotazovaných, každý z nich si uvědomuje, že nenastal-li by okamžik, kdy byli svěřeni do péče tohoto zařízení, jejich život by se nezměnil.

Za **PŘÍČINNÉ PODMÍNKY**, vedoucí k tomuto jevu jsme zvolili nefunkční rodinu, problémové chování dotazovaných a dále také vliv vrstevnických skupin. Tyto pojmy nám vysvětlují, co předcházelo umístění klientů do výchovného ústavu. Vidíme, že za centrálním jevem nestojí pouze jedna příčina nýbrž více, na sobě nezávisle fungujících jevů.

INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY jsou ty, které napomáhají k usnadnění našeho centrálního jevu. Za ty jsme označili podporu výchovného ústavu (všech zaměstnanců), působících na naše klienty během jejich pobytu v zařízení a dále také omezená volnost, která jedincům zabraňuje stýkat se s problémovými skupinami, které by mohly negativně ovlivnit jejich přetváření hodnot.

Důsledky skupiny **STRATEGIE A JEDNÁNÍ**, jsme uvedli jako přehodnocení vlastních cílů a hodnot. Každá z předešlých kategorií se totiž snaží o pozitivní ovlivnění klientů, jejich pohledu na svět a změnu jejich hodnotového systému. Tito jedinci většinou přicházejí ze sociálních skupin, které nevytvářejí prostředí, ideální pro zdravý vývoj jedince.

5.3 Výstup selektivního kódování

Posledním krokem, který nás čeká v metodologické části naší práce je selektivní kódování. Základem tohoto kódování je utvoření centrální kategorie, k níž uvádíme ostatní kategorie a myšlenky do určitého vztahu, opět pomocí paradigmatického modelu. Nechali jsme se inspirovat výsledky axiálního kódování a na základě toho jsme vytvořili zcela nové kategorie. Součástí této fáze kódování je také kostra příběhu, v níž se zaměřujeme na to, co je v našem příběhu zajímavé, vypovídající a důležité.

5.3.1 Paradigmatický model selektivního kódování

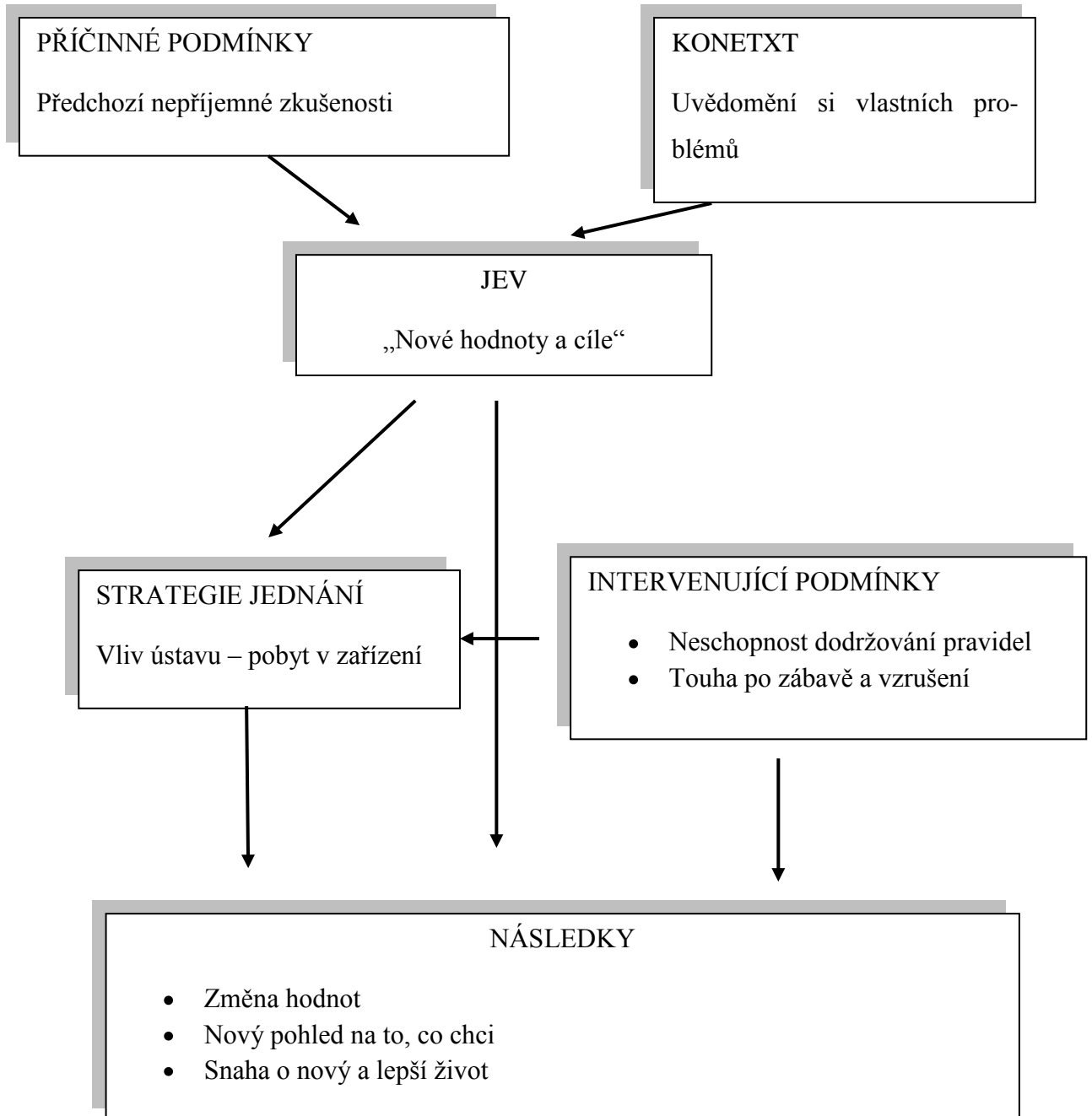


Schéma č. 2: Paradigmatický model selektivního kódování

5.3.2 Závěr výzkumného Kostra příběhu

Problém každého z oslovených respondentů začíná v rodině. Ať jsou jejich rodinou myšle- ni biologičtí rodiče nebo pěstouni, vždy se jedná o osoby, mající vliv na vývoj a výchovu jedinců. Můžeme se ovšem setkat i se situací, kdy **výchova rodičů selhala a není příliš vhodnou** pro formování dítěte. Její nevhodností můžeme mít na mysli například násilí v rodině, páchané jak mezi rodiči navzájem, tak také na samotném jedinci. Dále také alko- holismus rodičů či jejich drogová závislost, zanedbávání rodičovských povinností a další negativní jevy. Je prokázáno, že prožitky z dětství, mají zásadní vliv na to, jaká bude naše budoucnost, a mnohdy přebíráme výchovné vzory svých rodičů. U všech dotazovaných se vyskytovalo jak nefunkční rodinné prostředí, tak také špatný vliv vrstevnických skupin, které dovedly tyto jedince až k **delikventnímu a problémovému chování, záškoláctví a útekům z domova**. Klienti si mnohdy neuvědomovali, že jejich jednání a chování není správné a mohli by za ně být potrestáni. U každého z našich respondentů je také evidentní, že vztahy s rodiči nejsou na správné úrovni. Neváží si nebo zavrhuje, buď jednoho z rodičů, občas i oba dva. V případech narušených funkcí rodiny a výskytu problémového chování se dostávají takto ohrožení jedinci do evidence OSPOD, který většinou zprostřed- kuje nařízení ústavní výchovy. V okamžiku, kdy se chlapci dostali do zařízení pro výkon ústavní výchovy, **nastal zvrát**. Uvědomili si, že v tomto okamžiku končí jejich zahálčivý a nemravný život, že přestává veškerá „sranda“, které si doposud užívali. Klienti si postup- ně začali uvědomovat důvody, pro které byli odebráni z rodiny. Mnozí z nich vidí částeč- nou vinu **ve výchově rodičů** v tom, že chlapcům **nevěnovali dostatek času** a oni tím pá- dem měli volnost pro útky z domova, záškoláctví a nevhodné aktivity s vrstevníky.

Klienti jsou si dále vědomi toho, že výchovný ústav jim více dal, než vzal. Uvědomují si, že právě díky vedení kvalifikovaných zaměstnanců (vychovatelů, psychologů,...), kteří jsou s nimi v kontaktu, změnili **svůj vlastní pohled na svět**. Nyní již dovedou vidět realitu života objektivně a vědí, že ne vždy všechno dopadne v jejich vlastní prospěch, aniž by se o to zasloužili. Jsou si vědomi chyb, kterých se dopustili a také toho, že šance, kterou do- stali umístěním do ústavu, již nikdy nenastane.

Cílem chlapců, hodnotami, které pokládají za přednostní, je tedy **dokončit studium, najít si práci**, která uživí jak je samotné, tak také jejich rodinu. Každý z klientů by si rád našel po odchodu ze zařízení **vlastní bydlení**. Většina z nich se totiž nemá kam vrátit, proto i hodnota bydlení je u chlapců na vysoké pozici. Dotazovaní by také chtěli **založit vlastní rodinu**, ta je pro ně také důležitá. Nezmiňují se o urovnání vztahů s rodiči. Někteří pova-

žují rodiče za velmi zlé a svádějí vinu za své nevhodné chování pouze na ně. Naopak někteří jsou si vědomi toho, že za jejich špatné chování nenesou odpovědnost jen rodiče, ale že jistý podíl na něm mají také oni sami. A právě tyto klienti by rádi své vztahy s rodinou urovnali. Je pro ně důležitá rodina, z níž pocházejí a rovněž rodina, kterou by sami v budoucnu chtěli založit.

6 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Z analýzy našich rozhovorů, kterou jsme prováděli za pomoci otevřeného, axiálního a selektivního kódování jsme získali čtyři hlavní kategorie, ze kterých nám vyplynuly další důležité jevy. V přeepsaných rozhovorech jsme vyhledali pro nás významné jevy, které jsme následně konceptualizovali. Tyto koncepty jsme rozřídili do jednotlivých kategorií. Posléze jsme v rámci subkategorií stanovili jejich vlastnosti a dimenze. U každé z kategorií jsme se snažili doplnit tyto skutečnosti o výpovědi našich respondentů.

Stanovené kategorie jsme pojmenovali dle hlavní myšlenky jejího autora. Jako první z těchto kategorií jsme označili „**Byl to boj se životem**“, tato kategorie obsahovala další subkategorie (vztah s rodiči, parta, vlastní problémy, nuda ve škole). V této kategorii jsme se snažili zahrnout veškeré informace, týkající se toho, z jakého důvodu byli klienti umístěni do zařízení pro výkon ústavní výchovy. Respondenti se vyjadřovali jak ke svému vztahu s rodiči, který byl u většiny z nich problematický, ale téměř každý z oslovených tvrdí, že v jeho mladších letech nastaly problémy, pro které byl umístěn do zařízení právě vlivem vrstevnických skupin a party, do které se dostal. Důvody, pro které bývají děti umístěny do zařízení jsou mnohé, ale nejčastěji je základem veškerého zla nefunkční a problémová rodina. Vlivem špatného přístupu rodičů, ať již jejich laxnosti vůči dítěti či naopak přísného přístupu k jedinci, děti utíkají z domu, zanedbávají školní docházku a přátelí se se špatnými lidmi. Jejich rodiče nezvládají kontrolovat dítě, které si dělá, co chce, a právě tohle všechno vede k tomu, že se ústavní výchova stává jedním z nevhodnějších řešení.

Na základě toho nám také vznikla další kategorie, kterou jsme nazvali „**Přijetí ústavu**“. V této kategorii se nám dále zformovaly další dvě subkategorie, u kterých jsme také uvedli vlastnosti a dimenze. Při příchodu do zařízení si klienti uvědomují, že tímto nastává konec veškeré „srandy“ a začíná nový, přísnější režim. Obávají se toho, jaké to zde bude, uvažují nad útekem, ale v závěru docházejí jen k jediné věci, že tím by situaci jen zhoršili. Vědí, že ústav znamená nový začátek, a že jen díky tomuto mohou vyřešit svoji problémovou situaci, ať v rodině, tak také ve škole.

V další námi stanovené kategorii, kterou jsme nazvali „**Pomoc ústavu**“ můžeme poukázat na to, že naši respondenti si sami váží skutečnosti, jak s nimi bylo v zařízení jednáno. Nastává vděčnost za odbornou pomoc všech zaměstnanců, přiznání váhy rad, které jim po-

skytli pracovníci, s nimiž jsou denně v kontaktu, ale také uvědomění si faktu, že právě pobyt v zařízení změnil jejich vlastní pohled na svět.

Kategorií „**Mé hodnoty**“ se nám ukázalo se, že ústavní výchova má na většinu dotazovaných velmi pozitivní vliv. Jen jeden z respondentů uvedl, že jej ústav v ničem nezměnil, že je to pro něj stále stejné, beze změny. U dalších je znát jejich posun ve vlastních životních hodnotách. Dříve pro ně byla na prvním místě zábava a kamarádi, neřešili práci, jakýkoli výdělek peněz pro svoji potřebu, mysleli si, že vše je samozřejmostí. Dnes jsou jejich cíle přehodnoceny. Uvědomili si, že mohli trvale přijít o své rodiče, ke kterým je stále poutá velmi silné pouto. Váží si toho, že mají rodinu, chtějí si tyto vztahy udržet, dát jim novou šanci stejně tak, jako ji dostali oni. Také je evidentní, že v případě, že by nenastal tento okamžik, mohly jejich životní dráhy skončit nepěkně.

Odpověďmi našich respondentů jsme tedy zjistili, že u věkové hranice 17 – 19 let, u klientů s nařízenou ústavní výchovou převládají hodnoty, jako je, láska a rodina, domov, dostudování, kvalifikace, práce a svoboda. Tyto hodnoty jsou silně ovlivněny jejich pobytem ve výchovném ústavu. V porovnání s výsledky Doc. P. Saka, CSc., jsou jejich preferované hodnoty podobné, jako hodnoty upřednostňované ostatní mládeží v tomto věkovém rozpětí snad jen s tou výjimkou, že naši respondenti vůbec nezmiňují hodnotu zdraví, či míru a života bez válek, jak můžeme vidět v tabulce indexu hodnot ve věkových skupinách (tab. č. 2, s. 24, naší práce).

V rámci axiálního kódování jsme nám vzniklé kategorie zasadili do paradigmatického modelu, kdy bylo naším cílem pojmenovat centrální jev („*Pomoc ústavu*“), který byl způsoben příčinnými podmínkami (*nevhodné chování jedince a nefunkční rodina*). Tento jev jsme zasadili do hlubšího kontextu (*vliv vrstevníků*), kdy jsme se vedle něj pokusili o pojmenování intervenujících podmínek (*podpora výchovného ústavu, omezená volnost, problematické chování*). Důležitým momentem tohoto kódování bylo identifikovat strategie jednání (*pohled na svět, uvědomění minulosti a chyb, pomoc vychovatelů a dokončení vzdělání*), vyplývajících z analýzy těchto rozhovorů. Za následek jsme stanovili *přehodnocení vlastních cílů a hodnot*. Z tohoto usuzujeme, že příčiny pro umístění chlapců do zařízení byly také jedním z mnoha důvodů a faktorů změny pohledu na jejich vlastní hodnoty a postoje.

V poslední části analýzy dat, ve fázi tzv. selektivního kódování, byly naše kategorie, či subkategorie, znovu vsazeny do paradigmatického modelu. Tentokrát jsme centrálním je-

vem modelu označili pojem „*Nové hodnoty a cíle*“, které byly zvoleny následkem axiálního kódování. Příčinnými podmínkami jsme tentokrát určili „*předchozí zkušenosti*“ a hlubším kontextem v tomto paradigmatickém modelu jsme označili „*uvědomění problémů*“. Za intervenující podmínky jsme označili „*neschopnost dodržování pravidel, touhu po zábavě a vzrušení*“ a strategiemi jednání jsme označili „*vliv ústavu – pobyt v zařízení*“. Následkem tohoto jevu je „*změna preferovaných hodnot, nový pohled na to, co vlastně chci a snaha o nový a lepší život*“.

Shrneme-li tedy závěry naší analýzy dat, musíme říci, že ústavní výchova působí zásadně na změnu chování a utváření hodnot našich respondentů. Před nástupem do výchovného zařízení pro ně nebyly důležité tradiční hodnoty, zajímal je pouze jejich bezstarostný život, plný zábavy a přátel. Neřešili následky, které nastaly vlivem jejich chování. Díky působení ústavní výchovy pochopili rizikovost svého dosavadního způsobu života. Došlo také k zásadním změnám v chápání životních hodnot a cílů. Naučili se rozlišit hodnoty povrchní od hodnot tradičních. Tato životní etapa je pro ně šancí k začátku nové, snad i lepší budoucnosti. Ačkoli by se dalo předpokládat, že v závislosti na podmínkách, ve kterých vyrůstali, již klienti nebudou chtít navázat, či obnovit vztahy s rodiči, každý z nich se o to pokusí. Uvědomili si, že za to, že bylo v rodině něco špatně, nemohou pouze jejich rodiče, ale do jisté míry se na tom podíleli také oni sami. Chtěli by tyto zkušenosti vytěsnit a pokusit se o nápravu rodinných vztahů a o vybudování vlastní rodiny. Hodnotami, které jsou pro tyto klienty důležité, jsou zejména hodnoty tradiční, vzdělání, rodina, láska a zabezpečení. V jejich hodnotovém žebříčku jsou na nižší stupně řazeny hodnoty zaměřené na politický či společenský život.

Z našeho empirického šetření obecně vyplývá to, že ústavní výchova je našimi respondenty chápána pozitivně a napomohla jim v racionálním náhledu na jejich vlastní situaci. Z toho usuzujeme, že pokud by jedinci, do ústavní péče umístění nebyli, uvědomovali by si hůře možnost volby jiného životního stylu. Dotazovaní si vlivem pobytu v zařízení a působením pedagogických pracovníků uvědomili, že jejich předchozí způsob života byl patologický. Nyní jsou schopni přehodnotit možnosti svého dosavadního života, např. záležitosti týkající se zaměstnání, studia nebo rodiny. Dále je zřejmé, že účastníci postrádají pozitivní vzor z rodinného prostředí v rámci sociálního učení. Vzory v tomto smyslu se jim stávají pedagogičtí pracovníci a vychovatelé zařízení, ve kterém jsou umístění. Sociální učení napomáhá chlapcům orientovat se v tom, které z životních hodnot jsou důležité a naopak které jsou pro život méně významné. Děti by nemusely být umístěny do výchovného ústa-

vu, jejich situace nemusela zajít až takto daleko, kdyby lépe fungoval již zavedený systém detekce rizikových dětí a mládeže. Proto bychom rádi doporučili zlepšení spolupráce rodiny a školy, která je nezbytná.

Bylo by vhodné, snažit se o větší orientaci dětí na společnost a sociální prostředí – předejít izolovanosti a nezájmu dítěte o společnost, které by mělo chápat prosociální chování a globální hodnoty, jako jsou např. mír, mírová společnost, svoboda slova a rozhodování, atp.. K tomu by mohla vést větší angažovanost chlapců, kteří by mohli být zapojeni například do samosprávy výchovného ústavu, kde by si mohli vyzkoušet její fungování, čímž by se v rámci tohoto projektu posílily občanské kompetence dotazovaných. Byli by motivováni k zájmu o společnost a politické i společenské dění, to znamená k hodnotám běžně se ve společnosti vyskytujícím, které většina našich participantů postrádá.

ZÁVĚR

Skupinou, na niž se tato práce zaměřila, byli klienti s nařízenou ústavní výchovou. Naším cílem bylo zjistit, zda je nařízení ústavní výchovy pro klienty přínosem a zda má vliv na tvorbu jejich hodnotového systému. Důvodem a podnětem pro vznik této práce byla snaha o lepší pochopení oslovených klientů, se zaměřením na jejich minulost a skutečnosti, které předcházely umístění do výchovného zařízení. Zajímalo nás, které z hodnot jsou pro oslovené v současné době nejdůležitější, zda se tyto hodnoty změnily právě vlivem ústavní výchovy. Nenalezli jsme mnoho literatury a odborných textů, které by byly zaměřeny tímto směrem, to znamená zjištěním, do jaké míry ústavní výchova ovlivňuje utváření hodnot jedinců umístěných ve výchovném zařízení.

V naší práci jsme se prioritně zabývali teoretickým popisem jednotlivých pojmů souvisejících s tématem projektu. Definovali jsme, co jsou hodnoty, jak se dělí a které možné faktory ovlivňují hodnotový systém jedince. Dále jsme považovali za důležité zmínit ústavní výchovu, její legislativní vymezení, determinanty ovlivňující ústavní výchovu a typy zařízení, do kterých jsou tito klienti umísťováni. V poslední řadě jsme se věnovali také popisu osobnosti jedinců, jimž bývá ústavní výchova nařízena. Předpokladem teoretické části práce byla snaha o přispění ke snazší orientaci ve zkoumané problematice.

Empirická část je metodologickým zaměřením výzkumu, kdy sběrem dat, jejich analýzou a následnou interpretací, odpovídáme na hlavní výzkumnou otázku.

Přínosem naší práce je provedený kvalitativní výzkum, realizovaný s chlapci z výchovného ústavu, který byl proveden formou rozhovorů. Pomocí tohoto výzkumu jsme došli k závěrům, korespondujícím se stanovenými cíli našeho výzkumu. Ukázalo se, že předchozí život klientů nebyl v souladu s hledisky bezproblémového chování, ale zejména také to, že klienti byli kladně ovlivněni působením pedagogických pracovníků v rámci ústavní výchovy. Pro nás důležité hodnoty, které byly pro jedince před příchodem do zařízení posuzovány jako povrchní, se působením výchovy změnilly v hodnoty tradiční. Jedná se zejména o vzdělání, zaměstnání a v neposlední řadě i rodinu. Výzkumným šetřením se objevilo několik skutečností, které nás informují o tom, že by bylo vhodné propracovat systém detekce rizikových dětí a mládeže ve všech školských zařízeních, kdy by mělo dojít k aktivnějšímu zapojení speciálních pedagogů a výchovných poradců. Také by bylo vhodné zaměřit se na prosociální chování klientů, které není vlivem nepříznivých rodinných podmínek a špatných rodičovských vzorů příliš vyvinuté. Dále bychom doporučili zaměřit

se na podporu kontaktu klientů se svými rodinami a ukázat, že i tato hodnota, hodnota rodiny, je v životě každého z nás důležitou. Klienti postrádají vzor tradičního modelu funkční rodiny, který není dnešní společností podporován. Právě v tomto spatřujeme další zásadní problém – absenci „pevných“ základů pro správnou výchovu a zázemí dítěte ve vlastní rodině.

Věříme, že naše práce bude přínosem nejen pro odborníky, ale také pro okruh lidí, zajímající se alespoň z části o tuto problematiku. Je v rukou zejména sociálních pracovníků skutečnost, aby včas detekovali dané případy a snažili se o odhalení příčin problémového chování jednotlivců i rodin.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKALÁŘ, Eduard a Vojtěch, KOPSKÝ, 1987. *I dospělí si mohou hrát*. Praha: Pressfoto. ISBN 59-067-84.
- [2] BENDL, Stanislav, 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV. ISBN 80-86642-08-9.
- [3] BOROŠ, Július, 1995. *Motivácia a emocionalita Človeka*. Vyd. 1. Bratislava: Odkaz. ISBN 80-85193-42-6.
- [4] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2004. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7220-195-6.
- [5] ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [6] ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2000. *Poznávání duševního života člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-779-1.
- [7] DOROTÍKOVÁ, Soňa. *O výchově a vzdělání z pohledu axiologie*. In DOROTÍKOVÁ, S. ed. *Hodnoty a vzdělání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-86039-18-8.
- [8] DOROTÍKOVÁ, Soňa, 1998. *Filosofie hodnot: problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-86039-79-X.
- [9] FISCHER, Slavomil a Jiří, ŠKODA, 2009. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2781-3.
- [10] GAVORA, Petr, 2007. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- [11] HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.
- [12] HARTL, Pavel a Helena, HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- [13] HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.

- [14] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [15] HORÁK, Josef, 1996. *Kapitoly z teorie výchovy: problematika hodnot a hodnotové orientace. 1. díl*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-196-0.
- [16] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [17] JANKŮ, Kateřina, 2009. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Vyd. 1. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7368-764-9.
- [18] JANSKÝ, Pavel, 2004. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-114-7.
- [19] JEDLIČKA, Richard et al., 2004. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Vyd. 1. Praha: Themis. ISBN 80-7312-038-0.
- [20] KOLÁŘ, Michal, 2001. *Bolest šikanování*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-513-X.
- [21] KRAUSOVÁ, Lucie a Věra, NOVOTNÁ, 2006. *Sociálně-právní ochrana dětí*. Vyd. 1. Praha: ASPI. Právní rukověť. ISBN 80-7357-214-1.
- [22] KUČEROVÁ, Stanislava, 1990. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0141-0.
- [23] KUČEROVÁ, Stanislava, 1996. *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: Manacon. ISBN 80-85688-34-3.
- [24] KYRIACOU, Chris, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- [25] MARTÍNEK, Zdeněk, 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.
- [26] MATOUŠEK, Oldřich a Andrea, KROFTOVÁ, 1998. *Mládež a delikvence*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-226-2.
- [27] MATOUŠEK, Oldřich et al., 2001. *Základy sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-473-7.

- [28] MUHLPACHR, Pavel, 2001. *Vývoj ústavní péče*. Brno: Masarykova univerzita Pedagogická univerzita. ISBN 80-210-2512-3.
- [29] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [30] PIPEKOVÁ, Jarmila et al., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.
- [31] PRUDKÝ, Libor et al., 2009. *Inventura hodnot: výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1751-2.
- [32] PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [33] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a Jan, MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [34] ŘÍČAN, Pavel, 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.
- [35] SAK, Petr, 2000. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Petrklíč. ISBN 80-7229-042-8.
- [36] SMÉKAL, Vladimír, 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-80-3.
- [37] SMÉKAL, Vladimír a Jana, ŘEHULKOVÁ. Osobnost a hodnoty. In POSPÍŠIL, J. a M. ROUBALOVÁ, ed. *Mládež a hodnoty 2008: Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. Sborník z mezinárodní konference konané ve dnech 23. - 24. října 2008 v Olomouci. Olomouc: Hanex, 2009. ISBN 978-80-7409-027-1.
- [38] SPOUSTA, Vladimír, 1996. *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1275-7.
- [39] ŠIMČÍKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2012. *Poznání duševního života člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2977-9.

- [40] ŠPECIÁNOVÁ, Šárka, 2005. *Právní manuál pro sociálně-právní ochranu dětí = Právní manuál pro sociálně-právní ochranu dětí: včetně 55 vzorů podání a rozhodnutí (Variant)*. Praha: LINDE. ISBN 80-86131-61-0.
- [41] ŠVANCAR, Zdeněk a Jana, BURIÁNOVÁ, 1998. *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knihnice speciální pedagogiky.
- [42] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára, ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [43] URBANOVÁ, Martina, 2006. *Systémy sociální kontroly a právo*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86898-94-6.
- [44] VÁGNEROVÁ, Kateřina, et al., 2009. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-611-7.
- [45] VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.
- [46] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.2008.
- [47] VAŠUTOVÁ, Maria, 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity, č. 179/2008. ISBN 978-80-7368-525-6.
- [48] VOCILKA, Miroslav, 1999. *Dětské domovy v České republice*. 1. Teoretická východiska. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
- [49] VOJTOVÁ, Věra, 2004. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3532-3.
- [50] VOJTOVÁ, Věra, 2010. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5159-1.
- [51] VRÁBLOVÁ, Miroslava, 2012. *Kriminologické a trestnoprávní aspekty trestnéj činnosti mládeže*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-371-1.

Seznam použitých zákonů a právních předpisů:

- [1] ČESKO. Zákon č. 40 ze dne 8. ledna 2009, trestní zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2009, částka 11. s. 354 – 461. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/2009/011-2009.pdf>
- [2] ČESKO. Zákon č. 89 ze dne 3. února 2012, občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 33. ISSN 1211-1244.
- [3] ČESKO. Zákon č. 99 ze dne 4. prosince 1963, občanský soudní řád. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1963, částka 56. s. 384 – 428. Dostupný také z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1963/056-1963.pdf>
- [4] ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48. Dostupný také z: <http://www.sbcr.cz/cgi-bin/khm.cgi?typ=1&page=khc:SBA2109A>
- [5] ČESKO. Zákon č. 218 ze dne 25. června 2003, o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2003, částka 79. s. 4030 - 4052 Dostupný také z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/2003/079-2003.pdf>
- [6] ČESKO. Zákon č. 359 ze dne 9. prosince 1999, o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 111. s. 7662 - 7681 Dostupný také z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1999/111-1999.pdf>
- [7] ČESKO. Sdělení č. 104 ze dne 2. září 1990, Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1991, částka 22. s. 502 – 511. Dostupný také z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1991/022-1991.pdf>
- [8] ČESKO. Usnesení č. 2 ze dne 16. prosince 1992, o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součásti ústavního pořádku České republiky. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1993, částka 1. s. 17 – 23. Dostupný také z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1993/001-1993.pdf>

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A SCHÉMAT

Tab. 1: Přehled cílových a instrumentálních hodnot dle M.Rokeacha	15 - 16
Tab. 2: Indexy hodnot ve věkových skupinách dle Saka.....	24 - 25
Tab. 3: Indexy hodnot v závislosti na vzdělání	26 - 27
Tab. 4: Příklady projevů šikanování	48
Tab. 5: Kategorie č. 1 „Byl to boj se životem“	62
Tab. 6: Kategorie č. 2 „Mé přijetí ústavu“	65
Tab. 7: Kategorie č. 3 „Pomoc tohoto zařízení“	66
Tab. 8: Kategorie č. 4 „Mé hodnoty“	68
Tab. 9: Instrumentální a cílové hodnoty	72
Tab. 10: Instrumentální a cílové hodnoty	72 - 73
Tab. 11: Instrumentální a cílové hodnoty	73
Tab. 12: Instrumentální a cílové hodnoty	74
Tab. 13: Instrumentální a cílové hodnoty	74 - 75
Graf 1: Funkce hodnot	23
Graf 2: Cílové hodnoty dotazovaných	75
Graf 3: Instrumentální hodnoty dotazovaných	76
Obr. 1: Paradigmatický model axiálního kódování	77
Obr. 2: Paradigmatický model selektivního kódování	80

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

[1] VTOS Výkon trestu odnětí svobody

SEZNAM PŘÍLOH

P I Test hierarchie hodnot

PŘÍLOHA P I: TEST HIERARCHIE HODNOT (BALAKÁŘ EDUARD A VOJTĚCH KOPSKÝ)

Instrumentální hodnoty

- CTIŽÁDOSTIVÝ (velmi pilný, usilující o úspěch)
- ČESTNÝ (upřímný, pravdomluvný)
- ČISTOTNÝ (upravený, úhledný)
- INTELEKTUÁLNÍ (inteligentní, s rychlým přehledem)
- MILUJÍCÍ (láskyplný, něžný)
- NEZÁVISLÝ (na sebe spolehající, soběstačný)
- ODPOVĚDNÝ (spolehlivý, důvěryhodný)
- ODVÁŽNÝ (hájíci svá přesvědčení)
- POSLUŠNÝ (dbalý povinnosti, uctivý)
- PROSPĚŠNÝ (pracující pro blaho druhých)
- ROZUMOVÝ (důsledný, logický)
- SHOVÍVAVÝ (ochotný omlouvat druhé)
- SCHOPNÝ (způsobilý, výkonný)
- SCHOPNÝ SEBEVLÁDÁNÍ (zdrženlivý, ukázněný)
- TVŮRČÍ (smělý, tvořivý)
- VELKORYSÝ (osvobozený od předsudků)
- VESELÝ (bezstarostný, radostný)
- ZDVOŘILÝ (dvorný, dobře vychovaný)

Cílové hodnoty

- BLAHO NÁRODA (všestranné uspokojení hospodářských, sociálních i kulturních potřeb vlastního národa)
- MÍROVÝ SVĚT (bez války, sporů a politického napětí)
- MOUDROST (vyzrálé chápání života)
- OPRAVDOVÉ KAMARÁDSTVÍ (důvěrné přátelství)
- POCIT OSOBNÍ JISTOTY (životní zakotvenost ničím neohrožovaná)
- POHODLNÝ ŽIVOT (život v dostatku)
- POTĚŠENÍ (život plný radosti a volna)
- PROSPĚŠNÝ ŽIVOT (pocit trvalého přínosu)
- ROVNOST (bratrství, stejná příležitost pro všechny)
- SEBEÚCTA (vážení si sebe sama)
- SPOLEČENSKÉ UZNÁNÍ (úcta, obdiv)
- SVĚT KRÁSY (krása přírody a umění)
- SVOBODA (osobní nezávislost, svobodná volba)
- ŠTĚSTÍ (jako bezvýhradná životní spokojenost)
- VNITŘNÍ HARMONIE, SOULAD (bez bolestných vnitřních rozporů)
- VZRUŠUJÍCÍ ŽIVOT (podněcující, aktivní život)
- ZABEZPEČENÍ RODINY (péče o milované osoby)
- ZRALÁ LÁSKA (sexuální a duchovní sblížení)

I / PSYCHOLOGICKÉ TESTY