

**MASARYKOVA UNIVERZITA**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra speciální pedagogiky**



**Hodnotová orientace a kvalita života žáků  
s poruchou chování**

**Diplomová práce**

**Brno 2012**

**Vedoucí práce:**

**doc. PhDr. Věra Vojtová, PhD.**

**Autor práce:**

**Bc. Naděžda Tichánková**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 4. dubna 2012

.....

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala paní doc. PhDr. Věře Vojtové, PhD., za její odborné vedení a cenné rady při tvorbě mé diplomové práce, a ředitele Diagnostického ústavu pro mládež v Brně, paní PhDr. Soni Cpinové, za její vstřícnost a ochotu při uskutečnění výzkumného šetření.

# OBSAH

<b>Úvod</b> .....	6
<b>1. Vývoj hodnotové orientace a kvalitní život</b> .....	8
1.1. Hodnoty a jejich vývoj .....	8
1.1.1. Pojem hodnota a typologie hodnot.....	8
1.1.2. Volba hodnot a jejich budování .....	11
1.2. Kvalita života.....	17
1.2.1. Pojem kvalita života.....	17
1.2.2. Oblasti a dimenze kvality života.....	19
<b>2. Porucha chování v souvislosti s kvalitou života</b> .....	23
2.1. Porucha chování jako bariéra ve vzdělávání .....	23
2.2. Charakteristika osobnosti žáka s poruchou chování .....	24
2.3. Vliv poruchy chování na kvalitu života .....	27
2.4. Vliv poruchy chování na hodnoty .....	32
<b>3. Žák s poruchou chování ve školním prostředí</b> .....	35
3.1. Hodnoty a škola .....	35
3.2. Kvalita života a škola .....	37
3.3. Strategie ve výuce žáků s poruchou chování .....	42
3.4. Hodnocení žáků s poruchou chování .....	46
<b>4. Kvalita života a hodnotová orientace žáků s poruchou chování</b> ...	48
4.1. Teoretická a metodologická východiska .....	48
4.1.1. Cíle výzkumného šetření .....	48
4.1.2. Hypotetické předpoklady výstupů výzkumu .....	49
4.1.3. Současné intervenční postupy a teoretická východiska .....	49
4.1.4. Metodologie .....	52
4.2. Průběh výzkumného šetření.....	54
4.3. Analýza a interpretace získaných dat .....	57
4.4. Závěry a doporučení pro intervenci .....	67
<b>Závěr</b> .....	76
<b>Shrnutí</b> .....	78
<b>Summary</b> .....	79

<b>Seznam literárních a ostatních zdrojů .....</b>	<b>80</b>
<b>Seznam tabulek.....</b>	<b>84</b>
<b>Seznam grafů.....</b>	<b>85</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>86</b>

## ÚVOD

Tato práce je zaměřena na kvalitu života žáků s poruchou chování a jejich hodnotovou orientaci. Stěžejní otázkou této práce je, zdali má porucha chování vliv na budování hodnot a naplňování kvalit života těchto dětí.

Vycházíme z bakalářské práce *Kvalita života žáků s poruchou chování* (2010), ve které jsme pro účely této práce ověřovali funkčnost výzkumné metody. Téma práce bylo zvoleno na základě zájmu o osobnost dítěte s poruchou chování, zájmu o možnosti naplňování jeho potencialit a možnosti podpory jeho perspektiv do budoucího života.

Hodnoty jsou pro člověka často hnacím motorem. Stávají se jeho motivací a ovlivňují jeho chování. Na chování však nemá vliv pouze jedna konkrétní hodnota, chování je vždy ovlivněno strukturovaným systémem hodnot. Hodnoty tedy nejsou samy o sobě osamoceny, ale jsou strukturovaně seřazeny do systému. Mezi hodnotami existují i vztahy. Každá hodnota je v systému hodnot modifikována pozicí ostatních.

Do jaké míry bude jedinec naplňovat svůj hodnotový systém, závisí i na struktuře jeho osobnosti a společenských podmínkách. Dosažení a naplnění hodnoty totiž vyžaduje i potřebné schopnosti, dovednosti a kompetence. Max Weber (in Sak, 2004) upozorňuje na fenomén, kdy s poklesem ideologií naší současné společnosti roste pragmatismus a lidské jednání je často účelové s cílem prospěšnosti. Člověk tedy primárně nemusí jednat jen podle svých hodnot.

Hodnotovou orientací je však výrazně ovlivněna kvalita života jedince. Stejně jako uspokojování potřeb, tak i naplňování hodnot, má vliv na životní spokojenost jedince a tím i na jeho duševní pohodu. Životní spokojenost poté velmi úzce souvisí s kvalitou života. A právě životní spokojenost dětí s poruchou chování také zkoumá naše výzkumné šetření.

Z hlediska terminologie jsou v této práci pro označení jedince využívány dva pojmy. Pojmem „dítě“ je, dle Úmluvy o právech dítěte z roku 1989, rozuměn každý jedinec mladší 18 let. Termín „žák“ využíváme v souvislosti se školním prostředím a školskými zařízeními. Dále v této práci využíváme termínů „hodnotová orientace“ a „hodnotový systém“. Termíny jsou si i přes drobné odlišnosti velmi blízké, v obou případech se jedná o systém nebo strukturu hodnot jedinci vlastních, lze je tedy pro účely této práce zaměňovat. „Indikátory kvality života“ charakterizují blíže jednotlivé

oblasti kvality života. Člověk nemusí na všechny dosáhnout, avšak usiluje o ně. Lze je tedy zaměřovat s termínem „hodnoty“.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole se věnujeme vývoji hodnot, vývoji hodnotové orientace člověka a pojmu kvalita života. Věnujeme se subjektivnímu a objektivnímu hodnocení kvality života a jejím oblastem. Zaměřujeme se nejprve na zdravý vývoj hodnot a hodnotové orientace, posléze v druhé kapitole na vývoj patologický, který nastává, vstoupí-li dětem do cesty nějaká bariéra. Bariérou rozumíme poruchu chování jako takovou, krizové životní momenty, bariéry vznikající v rodinném prostředí či bariéry pocházející ze sociálního okolí dítěte.

Ve třetí kapitole se věnujeme souvislosti poruchy chování se školním prostředím a výchovně-edukačním procesem, a jejich vlivu na budoucí kvalitu života a hodnotovou orientaci. Zaměřujeme se i na vhodné strategie ve výuce žáků s poruchou chování a na vhodný způsob hodnocení těchto žáků.

Předmětem výzkumného šetření, které je v této práci kapitolou čtvrtou, je zjištění, jaké jsou hodnoty žáků s poruchou chování. Zjišťujeme jejich postoje ke kvalitnímu životu a s jakými hodnotami si kvalitní život spojují. Nejdůležitější částí šetření je žákovo subjektivní hodnocení svého života, pomocí svých vlastních kritérií životní spokojenosti.

Jako respondenty šetření jsme vybrali děti v riziku či s poruchou chování z Diagnostického ústavu v Brně. Tyto děti byly ze sociálních či výchovných důvodů vytrženy ze svého přirozeného prostředí a byly umístěny do krátkodobé institucionální péče tohoto diagnostického zařízení. Tady se rozhoduje o jejich budoucnosti s možností návratu domů, nebo je jim soudně nařazena ústavní či ochranná výchova a jejich cesta pak vede do dalšího ústavního zařízení.

Pro výzkumnou část využíváme kvalitativní metodu ze sborníku J. Mareše (2006), kterou jsme v práci Kvalita života žáků s poruchou chování (2010) modifikovali a ověřili její funkčnost. Ověřování funkčnosti metody proběhlo v únoru 2010 ve středisku výchovné péče Help me v Brně, metoda se prokázala jako funkční. Samotné výzkumné šetření proběhlo v Diagnostickém ústavu pro mládež v Brně v únoru 2012.

**Cílem této práce** je na základě analýzy a interpretace zjištěných dat ověřit naše hypotetické předpoklady výstupů výzkumu, a s využitím analýzy odborné literatury a dalších zdrojů poté poskytnout ucelený přehled intervenčních postupů vhodných pro práci s dětmi s poruchou chování, chceme-li se zaměřit na jejich hodnotovou orientaci a podporu perspektiv pro jejich budoucí kvalitní život.

# 1. Vývoj hodnotové orientace a kvalitní život

## 1.1. Hodnoty a jejich vývoj

Výzkum hodnot dnes již není jen privilegiem psychologů, každý z nás se snaží porozumět lidskému jednání, naučit se předvídat své či cizí reakce. Stejně tak nelze opomenout filosofii, bez které by psychologická analýza hodnot byla pouhou nečinnou a uzavřenou spekulací. Hodnotami se dnes ale zabývá i sociologie, filosofie, ekonomie, estetika, kulturologie, antropologie i ostatní společenské disciplíny. Můžeme tedy mluvit o interdisciplinární povaze (Cakirpaloglu, 2004; srov. Vacek, 2011).

### 1.1.1. Pojem hodnota a typologie hodnot

#### Pojem hodnota

Hodnota je ve své podstatě velmi univerzální, přičemž každý prvek osobnosti lze považovat za hodnotu. Jedná se o věci, které jedinec či společnost vyzdvihuje, neboli preferuje, jako například inteligence, charakterové rysy (upřímnost, čestnost), mohou to být motivy našeho jednání (sebeaktualizace, úspěšnost), naše ideály či zájmy. Hodnotami ale mohou být i fyzické vlastnosti (krása, síla, zdraví), temperamentové vlastnosti, charakteristiky emocionálního chování či vše, k čemu směřuje lidské poznání (Cakirpaloglu, 2004).

*„Hodnoty samy existenci nemají, ale člověk může svou činností vytvářet statky, tj. skutečnost, která má hodnoty.“* (Dorotíková, 1998; s. 21)

Hodnoty jsou individuální, skupinové nebo univerzální. Hodnota může být cílem, ke kterému směřujeme, nebo nástrojem, jak dosáhnout svého cíle. Hodnoty mají i své funkce. Adaptující hodnoty nám pomohou s přizpůsobením se novému prostředí. Ochranné hodnoty souvisí s obranou našeho Ega. Poznávací hodnoty jsou spojeny s kognitivními potřebami. Hodnotami mohou být různé zájmy a známe i sebeaktualizující hodnoty.

Hodnota je vědomá nebo nevědomá. Hodnoty jsou potenciální či aktuální, pozitivní či negativní. Z hlediska času lze hodnoty rozdělit na minulé, současné a budoucí. Minulé vyplývají ze zkušeností, současné jsou ty aktuální a budoucí jsou naše záměry a cíle. Hodnoty jsou reprezentovány konkrétními postoji (Cakirpaloglu, 2004).

*„Hodnotami jsou všeobecně platné normy lidského chování. Hodnotami nemohou být výlučně individuální hodnoty. Pokud by lidé jednali podle toho, co jen oni sami považují za hodnotné, byla by společnost vystavena nebezpečí nihilismu, zvláště, egoismu, destrukce. Je proto žádoucí, aby společnost v zájmu svého fungování i v zájmu svých členů trvala na „vyšších“ hodnotách, které jsou nezpochybnitelné, a pro tento jejich charakter vyžadovala jejich všeobecné uznání, viděla v nich závazné normy.“* (Dorotíková, 1998; s. 22)

Hodnotami je to, o co usilujeme. Pokud nás nějaká věc nezajímá, nebudeme o ni usilovat, nestane se pro nás hodnotou. Existuje mnoho faktorů, na základě kterých se rozhodujeme, co pro nás bude hodnotou. Těmito faktory jsou zájmy, prožitky, touha, záměr nebo očekávání.

A. Adler (in Cakirpaloglu, 2004) považuje za univerzální hodnotu každého jedince „moc“. Touhu po vyšším sociálním postavení považuje za hlavní motiv a životní cíl člověka.

Jesenský (in Vad'urová, 2005) rozlišuje dva základní druhy hodnot. Jedním je „mít“, kdy charakteristickým znakem je touha vlastnit a dosahovat zisku, druhým je „být“, charakterizován touhou po poznání, touhou dělit se a být solidární a empatický. V podstatě se jedná o přístupy ke světu, dvě orientace vůči světu, které určují, jak jedinec bude jednat, určují jeho city a jeho myšlení.

### **Typologie hodnot**

Klasifikace hodnot či jejich typologie není snadná. Existuje několik skupin hodnot. Dorotíková (1998) rozděluje hodnoty do skupin podle hledisek, ze kterých na ně lze pohlédnout.

Z hlediska funkčnosti uvádí hodnoty etické, ekologické, právní, náboženské, politické, estetické, zdravotní, ekonomické, institucionální. Z hlediska platnosti hodnot jsou některé zaměřené na chování a jednání a označeny jsou jako „normy“. Přičemž se normou rozumí zvláštní hodnota, která vystupuje jako měřítko naplnění hodnoty a stává se vzorem pro činnost a jednání člověka. Tyto normy bývají obecné, avšak stanovují mantinely pro to, co je a není správné. Jedná se především o etické hodnoty a právní normy.

Z hlediska kultury rozděluje hodnoty Dorotíková (1998) na materiální a duchovní. Z hlediska času se jedná například tzv. kulturní dědictví společnosti.

Mareš (2006) hodnoty uspořádal jinak. Při výzkumu životní spokojenosti dětí je rozdělil do tří dimenzí. Dimenze první zahrnovala materiální hodnoty (peníze, moc, poznání světa). Druhá dimenze obsahovala hodnoty vztahové a sociální (citovost, sociální dovednosti, životní optimismus). Do třetí dimenze byly zahrnuty schopnosti a dovednosti (inteligence, počítačová gramotnost, profesní uplatnění).

Zajímavým výstupem výzkumu bylo zjištění v oblasti vztahů mezi hodnotami a spokojeností v jednotlivých oblastech života. Dimenze materiálních hodnot pozitivně koreluje se spokojeností s trávením volného času, a dimenze mezilidských vztahů pozitivně koreluje se spokojeností se školou.

Ne všechny hodnoty zná lidstvo odedávna. Etické hodnoty se vyskytovaly vždy a budou mít zastoupení i nadále, společnost by bez nich těžko fungovala, oproti tomu ekologické hodnoty objevilo teprve naše století.

Co tedy lze považovat za hodnotu? Pro uvedení konkrétních hodnot využijme výčet těch, které byly využity při výzkumu P. Saka v roce 2002. Ten v baterii hodnot uvedl tyto hodnoty: zdraví, láska, mír a život bez válek, životní partner, svoboda, přátelství, rodina a děti, zdravé životní prostředí, demokracie, pravda a poznání, zajímavá práce, rozvoj vlastní osobnosti, plat a další příjmy, úspěšnost v zaměstnání, vzdělání, zájmy a koníčky, být užitečný druhým lidem, majetek, soukromé podnikání, společenská prestiž, veřejně prospěšná činnost, bůh, politická angažovanost.

Tato baterie hodnot byla připravena pro věkovou kategorii 15-30 let. Je třeba si uvědomit, že hodnoty a jejich preference mají souvislost s věkem. Různé věkové kategorie volí odlišné hodnoty.

Další systém hodnot rozpracoval S. Schwartz (in Payne, 2005). Jeho pojetí se sestává z deseti hodnot. Hodnotami jsou: bezpečí, stimulace, láska, sebekázeň (zdvořilost), sebeurčení (seberealizace), hédonismus (smyslové radosti a uspokojení, příjemný život), spravedlnost, tradice, úspěch a moc.

Poskládáme-li hodnoty do hierarchie, znamená to, že každé přiřkládáme jinou důležitost. Ne všechny jsou pro nás stejně významné, několik je jich pro nás dominantních. Má-li se pak člověk rozhodnout mezi dvěma hodnotami, často se dostává do konfliktní situace.

Nesmíme také zapomenout na vztahy mezi hodnotami. Hodnoty mohou být seřazeny hierarchicky, uspořádány do kruhu nebo propojeny lineárně. Schwartz znázornil vztahy mezi hodnotami tak, že je uspořádal do kruhu a hodnoty umístěné vedle sebe korelují kladně, zatímco hodnoty protilehlé se teoreticky vylučují.

Proč nelze připravit jednotný systém hodnot, ale jedná se vždy o subjektivní systém hodnot? Každá společnost, komunita, kulturní společenství, rodina má vlastní morálku. Pohybujeme se v různých světech, doma, v práci, různé sociální skupiny, škola, atd., a každé toto prostředí má jiné dominantní hodnoty a priority. Každý z nás má hodnotový systém, ovšem málokdo si umí uvědomit, co že vlastně všechno považuje za své hodnoty.

Každý má potřebu orientace, říká E. Fromm. A i my máme potřebu se orientovat ve svých hodnotách. Dorotíková (1998) uvádí, že se nesmíme zapomenout rozhodovat při volbě našich priorit i citem, nejen rozumem. Nepoužijeme-li emoce, těžko náš systém hodnot dokážeme udržet.

*„Člověk zakládá hodnotu tím, že svět prožívá.“* (Dorotíková, 1998; s. 117)

Hodnotovou strukturu jedince tedy můžeme vysvětlit tak, že jedinec sám má v životě určité preference, které vedou k zacílení či zaměření jeho směřování (orientaci) a výstupem jsou i praktické hodnoty, tzv. normy, kterými hodnotíme chování své i ostatních (Šmídová, 2010).

### **1.1.2. Volba hodnot a jejich budování**

Hodnotíme celý život, co je špatné, co dobré, co mravní a co nežádoucí. Hodnotou se pro člověka může stát sociálně uznávaný předmět či idea, ale i to, co společnost neuznává, například drogy.

Vznik hierarchie hodnot je ovlivněn věkem, inteligencí, vzděláním, výchovou, později profesí, rodinou a společenským zařazením. V každé hierarchii je zahrnut i cíl, kam jedinec směřuje, a tím může být zisk, majetek, ale i nová znalost či dovednost.

#### **Volba hodnot**

*„Volba hodnot, hodnotové preference a jejich změny jsou výsledkem individuálního rozhodnutí jedince.“* (Dorotíková, 1998; s. 10)

A. Adler (in Cakirpaloglu, 2004) považuje v učení o hodnotách za hodnotné to, co je společensky prospěšné. Tedy morálka, výchova i zákony, které mají stejný cíl, a to naplňovat společenské požadavky a zásady. I vysoce postavené hodnoty a například spravedlnost, spolehlivost a upřímnost jedince, pak vidí jako pouhé plnění požadavků

společenského života lidí. Hodnotová orientace a hodnoty souvisí dle Adlera s vývojem životního stylu, a na jejich tvorbě se podílí raná zkušenost jedince s vlastním okolím.

Je prokázáno, že hodnoty mají vliv na naše chování. Systém hodnot je pak ukazatel zaměřenosti naší osobnosti, našeho směřování a cíle, a ovlivňuje naši motivaci i autoregulaci.

*„...hodnoty se podílejí na cílevědomých aktivitách člověka, na jeho adaptaci v nových sociálních a interpersonálních podmínkách.“ (Cakirpaloglu, 2004; s. 253)*

Při volbě hodnot je však třeba zohlednit i hledisko času. Nejen, že hodnoty volíme jiné v předškolním věku a ve stáří jsou naše priority opět jiné, ale svým konkrétním systémem hodnot, s jemu vlastními prioritami, rozporností, stabilitou i perspektivou, je jedinečná i každá doba a každé historické období.

Dorotíková (1998) ve své publikaci hovoří o tzv. hodnotovém fetišismu, který se objevoval ve všech historických epochách. V současnosti se jedná o projev konzumní společnosti s orientací na vlastnictví. Příkladem je touha mít moderní rychlý vůz. Člověk se stává obětí „věčného světa hodnot“. Tento přístup publikoval i Erich Fromm v roce 1976, kdy řekl, že pouze vlastnění je pro některé lidi způsob, jak se cítit dobře a být úspěšným. Že ono vlastnění domu, auta, cenných listin nám dává životní jistotu a činí nás nezávislými (in Dorotíková, 1998).

Avšak i přes možnost individuální volby hodnot se lidé primárně řídí podle svých potřeb. Koncept struktury hodnot podle hierarchie potřeb vytvořil americký psycholog A. Maslow. Hodnoty vyšší (sebeaktualizace atd.) jsou na prvních místech a hodnoty nižší (vznikající jako výsledek fyziologického nedostatku) jsou postaveny níže. Seberealizace, touha využít svůj potenciál, potřeba sebeúcty a dosahování životních cílů patří dle Maslowa na nejvyšší stupeň této hierarchie.

Vliv na tvorbu hodnot, kromě historického období (i současných událostí), mají i sociální podmínky a individuální charakteristiky jedince. Interakce těchto tří faktorů určuje kvalitu života i vztah jedince k této realitě (Cakirpaloglu, 2004).

Sak (2000) tyto proměnné, ovlivňující volbu hodnotových systémů, trochu upravil. Jako proměnné uvádí materiální podmínky života, vlivy sociálních a výchovných institucí (škola, média, rodina,...), a vlivy politicko-ekonomické. Mareš (2006) přikládá základní roli při volbě hodnot a hodnotové orientace dětí právě orientaci jejich rodičů.

Z hlediska sociálních podmínek, které mají vliv na volbu hodnot, se jedná především o primární rodinu, vrstevníky, styl života, sociální původ a zájmy sociální

skupiny, ve které se jedinec pohybuje. Rodina se podílí nejen na socializaci jedince, ale významnou účast má právě i na budování hodnotového systému svých členů.

Sociální původ či příslušnost ke skupině je podmíněna stylem života (tradice, zvyky), sociálními zájmy, úrovní vzdělání jedince, osobní zkušeností a osobnostními rysy. Proto jsou tvrzení, že příslušnost k sociální vrstvě automaticky určuje osobnostní vlastnosti, postoje či hodnoty, bez pevných argumentací.

Hodnoty, které si volíme, jsou ovlivněny i životními problémy. Nejčastějšími životními problémy mladých lidí jsou problémy se studiem, finanční problémy nebo problémy se zaměstnáním. Životní problémy dětí s poruchou chování jsou pak problémy se školou, problémy v sociálních vztazích a problémy v rodinném prostředí. Z těchto různých životních problémů pak plynou různé priority a hodnoty.

Rozdělíme-li život do etap, bude každou životní etapu charakterizovat nějaký dominantní cíl. Tyto cíle jsou vyjádřením potřeb a konkretizují jedincovi hodnoty v dané životní fázi. Příkladem těchto dominantních cílů je nejčastější posloupnost života člověka. Nejprve je pro něj cílem ukončit si vzdělání, poté získat zaměstnání, potkat životního partnera a nakonec založit rodinu. Právě realizací těchto dominantních cílů jsou také naplňovány jedincovi hodnoty a potřeby.

Další ze sociálních podmínek, které ovlivňují volbu hodnot, je způsob života (životní styl). Ten je ve velké míře spojen s trávením volného času. Avšak nejen z hlediska kvality, tedy jak volný čas trávíme, ale i z hlediska kvantity, tedy kolik volného času máme. Způsob trávení volného času pak rozhoduje nejen o rozvoji talentu a naplnění potřeb, ale tlumí i tendence k negativnímu sociálnímu zrání.

Dle M. Tučka (in Kratochvílová, 2007) máme ve volném čase nejvíce prostoru pro rozhodnutí se o jeho náplni na základě našich potřeb, zájmů a hodnot. Dochází k tzv. *dynamizaci našeho hodnotového systému* a utváření životního stylu.

Aktivita a koníčky děti volí i na základě vlivu rodinného prostředí (kulturou a způsobem života rodiny), vlivu společnosti a vlivu informací z hromadných sdělovacích prostředků.

Výzkumy „Mládež ČR 2002“ a „Aktuální problémy mladé generace ČR“ z roku 2006 ukázaly, že mládež nejčastěji tráví volný čas s přáteli, prací s počítačem a poslechem hudby. „*Téměř polovina populace nepřečte za měsíc ani jednu knihu.*“ (Sak, 2004; s. 114)

Mezi nejoblíbenější aktivity patří dle výzkumů návštěvy diskoték, klubů a večírků. Největší vliv na sociální pole mládeže pak mají média a nové informační a komunikační technologie. Mládež do jistě míry médii a kontaktem s médii žije.

Týdně věnuje mládež 37,18 hodin mediálním aktivitám (práce na počítači, televize, poslech hudby, práce s internetem, četba) s tím, že sledování televize bylo zastoupeno 34 %, a práce s PC a internetem 10%.<sup>1</sup>

Otázkou je, jaké procento dětí by se věnovalo práci s internetem dnes, uvážíme-li, že poslední roky jsou charakteristické velkým rozmachem Facebooku. Dle P. Saka (2004) dochází nejen k digitalizaci potřeb ve smyslu jejich naplňování, ale i vzniku potřeb digitálního charakteru (potřeba internetu a závislost na internetu).

V souvislosti s dětmi s poruchou chování, které byly zařazeny do školských zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy, si musíme uvědomit, že řadu volnočasových aktivit pro ně realizují právě tyto organizace. Nemohou se tedy rozhodovat úplně samy. A stejně tak v rodině s nízkým socio-ekonomickým statusem je volba volnočasové aktivity na základě hodnot závislá a omezená finančními možnostmi rodičů.

U dětí s poruchami chování je tedy dynamizace jejich hodnotového systému ve smyslu volby způsobu trávení volného času omezena, a tím je omezeno i plnohodnotné naplňování kvalit jejich života.

### **Budování hodnot**

Hodnotami a jejich budováním se zabývala řada psychologů a jiných odborníků (Alfred Adler, Sigmund Freud, Erich Pinchas Fromm, Carl Gustav Jung a další). Erik Homburger Ericson budování hodnot spojoval s budováním nebo také vývojem „Já identity“ a vývojem morální charakteristiky jedince. Vrcholem osobního zápasu se svým okolím i sebou samým o vlastní identitu probíhá v období adolescence (15-21 let). A právě toto období považuje Ericson ve vývoji jedince za nejvýznamnější pro budování hodnot (srov. Cakirpaloglu, 2004; Říčan, 2004).

Během adolescence dochází k mnoha změnám nejen v psychice jedince, ale i po biologické stránce. Vnitřní normy jedince se stabilizují a jsou v souladu s ideály společnosti. Mít vlastní identitu znamená vědět, kam patřím a kdo jsem, rozumět svým pocitům, vědět kam směřuji, čemu a v co věřím, na čem mi v životě záleží a oč mi jde.

---

<sup>1</sup> Výstupy z výzkumu „Časový snímek české populace“ z roku 2000 (in Sak, 2004)

„V období adolescence jsou časté mezigenerační konflikty a kritické poznámky, vztahující se k morálnímu pokrytectví starší generace“, taktéž „při budování hodnot není jedno, zda adolescent pochází z chudého nebo bohatého materiálního a kulturního prostředí.“ (Cakirpaloglu, 2004; s. 191)

Vývoj systému hodnot pak prochází určitými vývojovými etapami. Tyto etapy vývoje hodnot souvisí se zkušenostmi jedince, které získal v různých etapách života.

V tabulce č. 1 můžeme vidět, co ve které životní etapě potřebujeme k rozvoji našich individuálních hodnot. Ericson v tabulce uvedl jednotlivé životní etapy, psychosociální krize, které jedinec v daném období prožívá, kdo nebo co je pro jedince v dané životní etapě nejvýznamnější, psychosociální ctnost (ideální obsah a cíl podstatný pro vývoj individuálních hodnot) a maladaptivní chování, které vzniká jako projev zkomplikování či narušení vývojové etapy. Tabulku sestavil E. Ericson a J. Ericsonová (in Cakirpaloglu, 2004; s. 192).

Věk	Psychosociální krize	Významná relace	Psychosociální ctnost	Maladaptivní chování
<b>Kojenec (0-1 rok)</b>	Důvěra versus nedůvěra	Matka	Naděje	Senzorické pokroucení
<b>Batole (2-3 roky)</b>	Autonomie versus hanba a pochybnosti	Rodiče	Vůle	Impulzivita Donucení
<b>Předškolák (3-6 let)</b>	Iniciativa versus vina	Rodina	Rozhodnost	Inhibice Bezcitnost
<b>Školní věk (7-12 let)</b>	Usilovnost versus méněcennost	Sousedství a škola	Kompetence	Bezvládnost
<b>Adolescence (13-18 let)</b>	Ego identita versus konfuze	Vrstevníci	Věrnost	Fanatizmus
<b>Mladá dospělost (20 let)</b>	Intimita versus izolace	Partner a přátelé	Láska	Promiskuita Exklusivita
<b>Střední dospělost (20-50 let)</b>	Generativita versus stagnace	Domácnost a kolegové	Starostlivost	Autoritářství
<b>Pozdní dospělost (50-80 let)</b>	Integrita versus zoufalství	Lidstvo	Moudrost	Domýšlivost Sapientizmus
<b>Hluboké stáří (nad 80 let)</b>	Zoufalství versus víra a pokora	Osamělost	Základní důvěra	Beznaděj Nedůvěra

Tab. 1: Budování hodnot z hlediska jednotlivých vývojových etap dle E. Ericsona

E. Ericson se na budování a i volbu hodnot zaměřil z hlediska jednotlivých vývojových etap. Jung postupoval jinak. Rozděлил životní dráhu na dvě poloviny. V té první si jedinec klade cíle a hodnoty buduje, v té druhé redefinuje své hodnoty a vytváří nové cíle.

Budování hodnot tedy prochází životními etapami vývoje člověka. Přímé systémy hodnot a normy sociálního života však dítě přejímá výchovou nebo nepřímým působením prostředí (rodiče, vrstevníci, učitel).

Každá společnost formuje hodnotovou orientaci mladé generace a hodnoty společnosti a jedince jsou propojeny obousměrně. Společnost má vliv na jedincův systém hodnot a jedinec se svou aktivitou podílí na spoluutváření obecných hodnot společnosti. Velký vliv na budování ale i na volbu hodnot má především prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Příkladem mohou být děti azylantů nebo minoritních společností.

V České republice, s rostoucím počtem dětí rómské národnosti, bojují pedagogové často s odlišnými hodnotovými systémy těchto dětí. V rómské rodině je budování hodnot dítěte odlišné. Hodnota vzdělávání nepatří na první místa, obecně je postavena níže než třeba hodnota mateřství. Hodnota peníze v rómské rodině nemá vazbu na práci a zaměstnání, ale je spojena se ziskem a rychlými výdaji. Proto se u těchto dětí setkáváme i s absencí ve škole spojenou s nepříznivým počasím nebo s hlídáním mladšího sourozence.

Sigmund Freud (in Cakirpaloglu, 2004; srov. Dorotíková, 1998) považuje za významné v procesu tvoření hodnot i emoce, pudy a ostatní činitelé působící z oblasti našeho nevědomí. Pokud tedy sociální skupina má nějaké hodnoty, jedinec je nemusí akceptovat vždy vědomě, ale může je přijímat automaticky, intuitivně a na základě biologických principů. Člověk si tedy nemusí být vždy vědom všech hodnot, které ovlivňují jeho chování. Avšak ve výzkumech byl prokázán pozitivní vztah mezi uvědoměním si hodnot a sociální pozicí. Oblast skrytých pohnutek by měl být tedy rozsáhlejší u nižších sociálních vrstev, kde se pak i častěji objevují hodnotové konflikty mezi individuální žádoucností a restriktivní sociální skutečností (Cakirpaloglu, 2004).

Velký vliv na budování hodnot dítěte má výchovný styl a výchova všeobecně. A to nejen rodičů ale i vychovatelů, či jiných nejbližších. Pelikán (2002), který se věnuje výchově k prosociálnímu chování, prosazuje výchovu, která má dítěti „pomáhat být“. Konkrétně hovoří o tom, že tradiční výchova, kdy dítěti říkáme, co má a nemá dělat, by měla být více zaměřena na provázení dítěte, respektování jeho vlastní svobody a právo na osobitý vývoj a růst, tudíž i na svobodnou volbu hodnot.

Hubertus von Schoenebeck (in Pelikán, 2002) také vidí současnou výchovu jako omezující a zastává názor, že dítě je svébytná bytost, která je schopna převzít za sebe zodpovědnost již od raného dětství. Říká, že dítě je schopno najít cestu k adekvátnímu chování a jednání ze svých zkušeností s okolím.

Eugen Fink (In Pelikán, 2002) uvedl několik rozporů neboli paradoxů ve výchově. V souvislosti s hodnotami uvádí, že rodiče často vnucují dětem své pojetí hodnot, postojů i života. Jejich hodnoty mohou být pozitivní a mohou odrážet dobro, ovšem jde o to, aby si děti hodnoty vybraly samy, s cílem, aby jednou pokročily dál než jejich rodiče.

Ať už nechat převzít dítě za sebe zodpovědnost již v raném věku nebo zvolit tradiční výchovu, důležitým cílem výchovy je podpořit u dítěte tvorbu primární hodnotové orientace zaměřené na morálně pozitivní a duchovní hodnoty, jako je dobro, zlo, láska, spravedlnost a tolerance. Podle Delorse (in Lukášová, 2010) jsou pak základními čtyřmi hodnotami v oblasti učení, které jsou pro budoucnost také klíčové, hodnoty „učit se poznávat“, „učit se jednat“, „učit se žít společně“ a „učit se být“.

## **1.2. Kvalita života**

### **1.2.1. Pojem kvalita života**

Kvalita života (Quality of Life) je definována s ohledem na spokojenost daného člověka s dosahováním cílů určujících směřování jeho života (Křivohlavý, 2001). Lze ji odvodit i z Maslowovy hierarchie potřeb. Naplnění základních potřeb (fyziologických) je předpokladem pro uspokojení potřeb vyšších (např. potřeba sounáležitosti a lásky, potřeba bezpečí). Ve filozofii je pak kvalita života velmi blízko hodnotám člověka.

Kvalita života se netýká pouze zdraví, nesmí tedy být používána jako synonymum pro zdravotní stav jedince nebo jen pro funkční schopnost jedince. Jedná se i o duševní pohodu a spokojenost.

Bluden (in Vaňurová, 2005) vymezuje spokojenost v rámci čtyř oblastí:

- fyzická pohoda
- materiální pohoda
- kognitivní pohoda (pocit spokojenosti)
- sociální pohoda (pocit sounáležitosti)

Tato definice kvality života koresponduje s rozlišováním dimenzí kvality života, ke kterým se rozepíšeme blíže v následující subkapitole.

Jedním z faktorů, který utváří individuální pojetí životní spokojenosti, tedy i pojetí kvality života, je hodnotová orientace. K dalším faktorům ovlivňujícím kvalitu života pak patří věk, pohlaví, rodinná situace, vzdělání, ekonomická situace a kulturní zázemí.

Světová zdravotnická organizace kvalitu života chápe jako komplex jejich tělesného a psychického stavu, úrovně jejich nezávislosti na okolí, sociálních vztahů, vnímání vlastní pozice v životě, a to v kontextu kultury a systému hodnot, v nichž vyrůstají. Tedy jako subjektivní hodnocení, které se odehrává v určitém sociálním, kulturním a environmentálním kontextu.

Tento pojem se dotýká řady vědeckých oborů. Tyto obory mají co dočinění s člověkem, nebo se jejich dopady člověka týkají. Jsou to například sociologie, ekonomie, filosofie, ekologie, politologie, sociální práce, medicína, psychologie, ale i obory technického rázu jako je architektura, stavebnictví a doprava neboli obory, které ovlivňují životní prostředí.

Psychologie se snaží o rozpracování modelů kvality života podle subjektivního prožívání jedince. Sociologie kvalitu života srovnává v rámci sociálních vrstev a národů. V medicíně se věnují především změnám v kvalitě života, ke kterým došlo před terapií, před operací či po nich. Medicínský přístup zahrnuje i subjektivní reflexi zdraví.

Na kvalitu života jako pojem proto musíme nahlížet multidimenzionálně. Není snadné tento pojem přesně vymezit právě díky různosti oborů, různosti teoretických přístupů i diagnostických metod. Svou podstatou se také jedná o pojem dynamický, kdy se naměřené hodnoty mění v souvislosti se změnami v životě jedince.

S tímto pojmem souvisejí dynamicky i některé formy chování, jako jsou například sportovní aktivity, sociální aktivity, nebo i kouření, pití kávy či požívání alkoholu.

Je třeba také rozlišit rozsah pojetí kvality života. Ta se neomezuje pouze na jednotlivce, ale zahrnuje otázky kvality života i větších společenských celků. V souvislosti kontinentů či zemí se jedná o problematiku globální, např. boje s terorismem a podobně. Menšího rozsahu jsou otázky kvality života malých sociálních skupin (škola, firma, nemocnice), kde se objevuje otázka především klimatu, vzájemných vztahů, sdílení hodnot a uspokojování potřeb jednotlivých členů skupiny. A

na úrovni jednotlivce se jedná o subjektivní prožívání a hodnocení jeho života, spokojenosti.

Dalším problémem je širokost pojmu „kvalita života“.

## 1.2.2. Oblasti a dimenze kvality života

### Domény kvality života

Vědci se doposud neshodli na počtu oblastí neboli domén kvality života. Mareš (2008) uvádí příklad výzkumu z roku 1996, kdy bylo nalezeno 351 názvů oblastí kvality života. Pokusem utřídít je do skupin vzniklo sedm kategorií. Jedná se o materiální zabezpečení, zdraví, produktivitu a výkonnost, dobré a přátelské mezilidské vztahy, pocit bezpečí, komunitu a emoční pohodu. Mareš sám poté identifikoval 254 oblastí a rozdělil je do somatické, psychické a sociální oblasti, spolu s materiálním kontextem kvality života a kontextem časovým. V následující tabulce je uvedeno rozdělení oblastí dle Mareše.

Oblast kvality života	Sub-oblast	Podrobnější členění	Příklad
Somatická oblast	zdravotní stav jedince		celkové zdraví
	vnitřní procesy		vnímání svého stavu, popřípadě bolesti
	vnější projevy		symptomy, soběstačnost, fyziologické funkce
	zdravotnická péče		spolupráce s profesionály, léčba
Psychická oblast	osobnostní charakteristiky		temperament, autonomie, sebevědomí, odolnost, komunikační schopnost
	vnitřní procesy	kognitivní	poznávání, vnímání, učení, paměť
		emoční	celkové ladění, pohoda, pocit bezpečí, spokojenost, radost, negativní emoce
		motivační	zájmy, záliby
		psychomotorické	fyzické schopnosti a dovednosti
		spirituální	spirituální bytí a charakteristika
Sociální oblast	vnější projevy		celkové chování dítěte, aktivita, produktivita, výkonnost, způsob trávení volného času, problémové chování
	mikrosociální úroveň		domov, rodinný život, sociální vztahy, fungování, interpersonální chování
	mezosociální úroveň		kamarádi, přátelské vztahy, komunita, škola, vrstevníci, sociální problémy, plnění sociálních rolí
Časový kontext kvality života	makrosociální úroveň		kultura
	minulost		dosavadní průběh života
	současnost		současný stav
Materiální kontext kvality života	budoucnost		-
	bydlení		lokalita, bydlení
	ekonomická situace		zdroje, materiální zajištění, příjem
	životní podmínky		životní podmínky, rizika

Tab. 2: Strukturovaný přehled oblastí kvality života (modifikovaně podle Mareš, 2008)

Payne (2005) uvádí domény kvality života pouze tři:

- fyzické prožívání - charakterizováno především ukazateli zdravotního stavu
- psychická pohoda a prožívání související s přítomností pozitivních a absencí negativních emocí
- sociální postavení jedince a jeho vztahy k druhým lidem - vzdělání, ekonomická situace, etnická příslušnost, partnerství a rodičovství

Kvalita života je ovlivňována i na úrovni makrosociální, kterou je myšleno společenské klima, sociální zabezpečení a politické zřízení.

Světová zdravotnická organizace oblasti kvality života rozdělila na čtyři, které vystihují dimenze lidského života bez ohledu na věk, pohlaví či etnikum. Vycházela přitom ze své definice kvality života. Jsou to fyzické zdraví (energie, únava, bolest, každodenní život aj.), psychické zdraví (sebepojetí, pocity, paměť, myšlení, sebehodnocení aj.), sociální vztahy (sexuální aktivita, sociální podpora, sociální vazby a vztahy) a prostředí (finanční zdroje, svoboda, pocit bezpečí, podnětnost prostředí, životní prostředí).

V literatuře se poté setkáme i s rozdělením na devět oblastí. Těmi jsou: zdraví, rodina, práce, duševní pohoda, vztahy mezi lidmi, koníčky, práce na sobě, peníze a bydlení (Buchtová in Řehulková, 2008). Nebo s rozdělením životní spokojenosti na oblast sociálních vztahů, intimních vztahů, vztahu k sobě samému, vztahu k prostředí a spirituální oblasti (Smékal in Řehulková, 2008). U obou těchto rozdělení je podstatnou ještě míra spokojenosti s danou oblastí, která každou oblast ještě rozdělí na jednotlivé indikátory kvality života.

### **Dimenze kvality života**

Často se člověk sám nemůže rozhodnout co je a co není kvalitní, popřípadě co bychom za kvalitní považovat měli. Existují dvě hlediska, ze kterých můžeme ke kvalitě života přistupovat, objektivní a subjektivní.

Subjektivní kvalitou života je míněna jedincova spokojenost s vlastním životem na základě jeho kognitivního a emocionálního hodnocení, v kontextu jeho kultury a hodnotového systému.

Objektivními indikátory kvalitního života rozumíme ekonomickou situaci jedince či rodiny (materiální zabezpečení), fyzické zdraví a zdravotní péči, zaměstnání,

vzdělání, schopnosti a sociální status, profesní život, bydlení a podmínky, a rodinné vztahy, v kontextu celé společnosti.

Většinová společnost má dojem, že objektivně dobré životní podmínky znamenají dobrou kvalitu života, a špatné životní podmínky (nezdravé bydlení apod.) pak znamenají, že kvalita života je špatná a má dopad i na kvalitu života dětí. V těchto rovnicích nám ale chybělo právě ono subjektivní prožívání, které je velmi důležité (Mareš, 2006).

<b>Objektivní životní podmínky</b>	<b>Subjektivní pohoda (prožívání)</b>	
	<b>dobrá</b>	<b>špatná</b>
<b>dobré</b>	pohoda	disonance
<b>špatné</b>	adaptace	deprivace

Tab. 3: Souvislost mezi objektivním pojetím a subjektivním prožíváním (Mareš, 2006; s. 12)

V tabulce vidíme přímý vztah mezi objektivními životními podmínkami a subjektivním prožíváním. Ovšem podívejme se na další dva vztahy. Jsou-li životní podmínky špatné, ale u jedince převládá pozitivní naladění, má i pocit dobré kvality života. Adaptuje se na podmínky. Jedná se o tzv. paradox spokojenosti. Naopak není-li jedinec spokojen se svým životem, jeho životní podmínky mohou být výborné, avšak on sám svůj život hodnotí jako nekvalitní. V tabulce je výrazem pro tento stav disonance. Tento člověk by měl být tabulkově spokojen, ovšem nenachází uspokojení a nic mu není dost dobré. Často si to uvědomí, až pokud o objektivně dobré životní podmínky přijde.

K podmínkám života se také velmi úzce váže způsob života a způsob života nebo také životní styl pak odráží hodnotovou orientaci jedince a jeho zájmy.

Nevyhnutelnou součástí kvalitního života je vzdělání. Pro fungování ve společnosti je třeba mít informace a vzdělání. V posledních letech se rozvíjelo nejen vzdělávání na úrovni povinné školní docházky, ale do popředí zájmu se dostalo i celoživotní vzdělávání. To se přizpůsobuje požadavkům sociálních i ekonomických změn a snaží se zvýšit u lidí především digitální gramotnost a znalost cizích jazyků, o kterých se dá říci, že, co do informovanosti, zlepšují kvalitu života.

Obecně se předpokládá, že kvalita života bude pozitivně korelovat s rostoucím stupněm vzdělání a příjmů. Zdůvodněno je to tím, že lépe vzdělané vrstvy mají lepší

šanci se uplatnit na trhu práce, lépe se orientují a lépe mobilizují zdroje (především informační) při řešení existenčních problémů.

Dle Payneho (2005) se pouze výjimečně setkáváme s tím, že by s rostoucím vzděláním klesala spokojenost se životem. Oponovat ovšem lze tím, že spolu s rostoucím vzděláním rostou i naše nároky, které nemusí být uspokojeny.

Neuspokojení našich aspirací poté může vést k deprivaci a frustraci, a tím dokonce i k nižší spokojenosti se životem. Také je pravdou, že některé skupiny s vysokoškolským vzděláním ekonomicky zaostávají za skupinami s nižším stupněm vzdělání a nižší kvalifikací (Payne, 2005).

## **2. Porucha chování v souvislosti s kvalitou života**

### **2.1. Porucha chování jako bariéra ve vzdělávání**

Poruchu chování můžeme považovat za bariéru ve zdravém vývoji hodnot i v plnohodnotném naplňování kvalit života dítěte. Hodnoty si buduje dítě nejen ve svém přirozeném sociálním prostředí, v rodině, mezi vrstevníky, ale i ve škole. A právě ve škole se stává porucha chování bariérou ve vzdělávání, tedy i v učení se hodnotám. Díky stigmatizaci a vylučování těchto žáků ze škol hlavního vzdělávacího proudu, které způsobují narušení sebepojetí a sociální stability dítěte, má vliv i na kvalitu života. Vzdělání je totiž důležité pro budoucí profesní uplatnění, které velmi úzce souvisí s kvalitou života v dospělosti.

V současnosti se pedagogika orientuje na perspektivu jedince, proto se vyloučení žáků s poruchou chování z jejich prostředí snaží předcházet. Pokud ale k vyloučení (exkluzi) přece jen dojde, je zde snaha o navrácení dítěte v co nejkratším možném čase zpět do škol hlavního vzdělávacího proudu pomocí integrace.

Proč je porucha chování bariérou ve vzdělávání vysvětluje také definice poruchy chování dle amerického psychologa Bowera, který poruchu chování vymezil pěti charakteristikami. Typickou je u těchto dětí neschopnost učit se, dále celkový pocit neštěstí dítěte, tendence vyvolávat somatické obtíže, neschopnost navázat a udržet si uspokojivé sociální vztahy, a samozřejmě nepřiměřené emotivní reakce a nepřiměřené chování v běžných situacích. Všechny tyto charakteristiky ztěžují fungování dítěte ve škole.

Děti s poruchami chování si často vytvoří u spolužáků a učitelů špatnou reputaci, která je pak provází po celou dobu školní docházky. Symptomy problémového chování se u dětí se závažnými poruchami chování vyskytují většinou již v raném dětství. Vstup do školy, považovaný za mezník v životě člověka, prvotní symptomy prohloubí. Výzkumy prokázaly, že čím dříve se objeví symptomy, tím dříve je predikce poruchy chování zřetelnější. Taktéž, že čím později je poskytnuta intervence, tím je účinek méně efektivní a i finančně náročnější. Proto se v rámci snahy o inkluzivní vzdělávání snažíme poskytnout žákům s poruchou chování intervenci přímo ve školním prostředí, která by jim dala nejen čas a prostor, ale i příležitost pro tvorbu nových vzorců chování, bez toho aniž by byly vytrženy ze svého prostředí a později do něj nelehce navraceny.

U dětí s poruchou chování se setkáváme s tím, že hodnotu školy často nechápou jako prostředek k pozdějšímu lepšímu profesnímu uplatnění, berou ji jako nutné zlo, vnímají ji jako místo, kam se chodit musí. A dalším problémem je, že střední školu často nevolí z důvodu svého přání, ale proto, že je jediná, kam je s jejich prospěchem vezmou.

K výčtu problémů v chování, které se běžně u dětí vyskytují, využijeme referenční seznam poruch chování sestavený V. Vojtovou (in Vojtová, Němec; 2009). Objevuje se agresivita, hádání se, soupeření, stěžování si, pláč, vzdorování, ničení věcí, úzkostné chování, konflikty se sourozenci, ubližování ostatním, lhaní, negativismus, nevyhovění požadavkům dospělého, trucování, útky, sklíčenost, krádeže, výbuchy hněvu, hyperaktivita a další.

Podmínkou, aby tyto projevy mohly být označeny jako porucha chování, je čas a frekvence opakování. Projevy jsou v případě poruchy chování dlouhodobé, vyskytují se nejméně ve dvou různých sociálních prostředích, s tím, že alespoň jedno souvisí se školou, a problémy přetrvávají i přes individuální intervenci v rámci vzdělávacího programu. Jsou-li problémy v chování krátkodobé, žák o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit, hovoříme o žákovi s problémem v chování.

Je důležité toto rozlišit zejména proto, abychom předešli případnému nálepkování žáka, vyloučení z jeho přirozeného sociálního prostředí a měli příležitost zajistit žákovi včasný kontakt s odborníky.

## **2.2. Charakteristika osobnosti žáka s poruchou chování**

Ne všechny projevy v chování, které se vymykají normám a očekávání vychovatelů (učitelů, rodičů), jsou porucha či problém v chování. Mnohé projevy v chování dítěte souvisejí s vývojovými etapami, zejména pak s pubertou. Důležité je, jak s tím bude umět vychovatel zacházet.

Zmiňme pojem lidská přirozenost. Věnovala se mu celá řada odborníků spoustu let. Ve filosofii se zabývali především tím, jestli je člověk od narození dobrý a negativní vlastnosti jsou výsledkem narušeného vývoje, nebo je člověk zlý a proto se musí podřídit mravním nárokům a normám chování společnosti, aby se nevyskytly nežádoucí důsledky jeho přirozenosti.

Pro zdravý vývoj člověka je důležité uspokojování potřeb nejen biologických, ale i psychických a sociálních, protože člověk je nejen organismus, ale především osobnost (Čačka, 1996).

Lidská přirozenost je dle E. Fromma (in Cakirpaloglu, 2004) podmíněna naplněním pěti základních potřeb. V souvislosti s dětmi s poruchou chování uvádíme především potřebu orientace ve světě a potřebu identity. Tyto děti často zažívají přesuny mezi jednotlivými školskými zařízeními. Jejich životy jsou nestabilní. Chybí jim pocit zázemí a časté změny neprospívají nikomu. Tyto děti se pak neorientují ve světě, neorientují se ve vlastním životě, neví, kam patří. Jejich lidská přirozenost je ovlivněna.

Vojtová (2008) popisuje přehledně psychologické potřeby dětí s poruchou chování. Patří mezi ně:

- potřeba orientovat se ve světě a znát své místo
- potřeba stálosti
- potřeba životního cíle, a vědět, kam jejich cesta směřuje
- potřeba cítit se součástí společnosti
- potřeba orientovat se ve své identitě
- potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy aj.

V raném věku potřebuje každé dítě mít pevné pouto s matkou. Interakce mezi matkou a dítětem se stává základnou pro budoucí vztahy k širšímu okolí (Matějček, 2008). Každé dítě potřebuje lásku a dostatek podnětů pro rozvoj schopností a dovedností (srov. Vojtová, 2007; Lukášová, 2010). Křivohlavý (2001) uvádí ještě další sociální potřeby člověka:

- potřeba sociálního kontaktu
- potřeba přátelského vztahu
- potřeba bezpečí
- potřeba kladného hodnocení a respektu
- potřeba vzájemnosti ve vztazích aj.

Znalost psychických a sociálních potřeb člověka pomáhá vychovatelům vybrat vhodný intervenční postup, který se může cíleně zaměřit na podporu té dané oblasti.

O pojmu lidská přirozenost neboli lidskosti hovoří i Lukášová (2010), a to z hlediska vzdělávání a výuky. Uvádí, že s tímto pojmem je spojen důraz na celostní rozvoj dítěte ve výuce ve všech jeho oblastech (tělesné, sociální i duševní). Ve škole se

tedy nejedná pouze o kognitivní rozvoj žáka, ale pedagogové působí a ovlivňují i oblast emocionální a oblast sociálních kompetencí.

B. Pupala a O. Zápotočná (in Lukášová, 2010) vnímají proces vzdělávání jako formování kulturní gramotnosti společnosti. Podle nich se výchova a vzdělávání ve škole podílí na kontinuitě procesu mezigeneračního předávání hodnot, s vědomím možnosti reprodukce či rekonstrukce těchto hodnot generací novou.

Je třeba si uvědomit, že postupy pedagogů se promítají do sebehodnocení žáků a tím ovlivňují i jejich sebepoznávání a jejich pozdější rozvoj. A jak bylo řečeno dříve, potřeba vlastního uvědomění neboli identita vlastního Já, patří do základních lidských potřeb, proto by pedagog měl toto hledání identity respektovat a nebránit mu.

Již víme, že žák s poruchou chování má problém s navazováním a udržením kvalitních vztahů. Tento problém se netýká jen vrstevníků, ale i učitelů. Postavení žáka s poruchou chování ve třídě je buď v pozadí (bez přátel) nebo v nadřazeném postavení.

V emocionální složce pozorujeme zvýšenou impulzivitu. Jejich reakce a chování v běžných situacích jsou nepřiměřené a žáci vykazují zvýšenou emoční vzrušivost. Objevuje se nízká frustrační tolerance, zejména v situacích negativního hodnocení. Časté jsou výbuchy vzteku nebo pláče. Objevuje se však i emoční plochost. Setkáme se s egoismem, zvýšenou agresivitou a je zde velké riziko vzniku šikany, kdy sám žák se snaží o manipulaci a zneužívání ostatních, či je sám za jeho „jinakost“ šikanován.

Ve volní složce se projevuje nedostatek pevné vůle. Tito žáci mají obtíže s oddálením vlastního uspokojení potřeb. Na tuto situaci reagují hněvem, vztekem, odmítáním i agresí. Nebývá naplněna potřeba seberealizace ani potřeba bezpečí a jistoty. Souvisí s tím i negativní hodnocení, se kterým se tito žáci často setkávají, a které negativně narušuje sebehodnocení i volbu hodnot.

Další reakcí na neuspokojování potřeb bývá únik, realizován nejčastěji záškoláctvím, lží či podvody. Typickým chováním, se kterým se setkáváme, je také upoutávání pozornosti. Tato reakce je aktivní technikou, jak se vyrovnat se zátěží. Děti s poruchou chování mají za sebou nejméně jednu životní (stresovou) událost a i ta je pro ně zátěží. Dítě na sebe upozorňuje skákáním do řeči, uplatňováním se v diskuzi, negativismem, schválnostmi, komediantstvím, vychloubáním, nebo také extravagancí v chování či oblékání. V podtextu je nevědomá snaha o získání obdivu, který by mu zvedl sebevědomí a mohl tak zvládnout zátěž.

Patologickými projevy zvládnání zátěže jsou hypochondrie a hysterické záchvaty, se kterými se u těchto dětí také setkáváme. Reagovat na zátěž je ovšem možné i

agresivitou, ať už vůči okolí, nebo sobě samému. Všechny tyto způsoby (únik, agrese, hypochondrie, upoutávání pozornosti) kulminují v období puberty a adolescence.

Víme, že se v období puberty také buduje identita člověka. Nezřídka ji žáci s poruchou chování hledají v závadových partách, které uznávají většinou nevhodný až patologický systém hodnot. Případy špatné identifikace ovšem najdeme i u dětí bezproblémových. Existují případy, kdy se dítě v pubertě, které má nabitý program tréninky a kroužky jednoho dne dozví, že čas lze trávit i poflakováním, v klubech, s partou a venku, a svůj běžný program následně přehodnotí a změní.

V neposlední řadě je třeba si uvědomit, že dítě s poruchou chování často ještě nepřišlo na to, které hodnoty a normy jsou společností (ale i jím samým) přijatelné, a které nepřijatelné.

Setkáme se i s tím, že dítě v některých otázkách hodnot a preferencí, sociálních vazeb, jeho chování či jeho budoucnosti, převádí rozhovor jinam a tématu se vyhýbá. Nikoliv pro nezájem, ale proto, že situaci nerozumí a nevyzná se v ní.

Porucha chování tedy žáka ovlivňuje nejen v oblasti vztahu k sobě samému, ale i ve vztahu k okolí, a to se negativně projevuje především ve školním prostředí a v oblasti jeho životních perspektiv (Balátová in Bartoňová, Vítková; 2010).

### **2.3. Vliv poruchy chování na kvalitu života**

V souvislosti se vznikem poruchy chování uvádí Vojtová (2010, s. 91) takzvanou triádu rizikových faktorů, které vzniku napomáhají. Těmito třemi faktory jsou negativní zkušenost (absence klíčové osoby, negativní vzor aj.), osobnostní faktor (snížená odolnost, stresový faktor, emocionální disbalance, patologické vzorce chování aj.) a sociální vlivy (chudoba, zanedbání, patologické chování rodičů, odmítání či střídání škol, sociální nestabilita aj.).

V literatuře se v této souvislosti setkáváme s pojmem *bio-psycho-sociální model vzniku poruchy chování* (modifikace bio-psycho-sociálního modelu funkčnosti z MKF). Jedná se o to, že jedinec má nějaké biologické předpoklady pro vznik této poruchy, ty samotné však nestačí. K tomu, aby se projevila porucha chování, přispívá i kvalita sociálního prostředí a individuální sebedůvěra, postoje a získané kompetence jedince. Problémové chování pak posilují nebo oslabují i individuální zkušenosti dítěte s reakcí okolí na jeho chování.

Vznikne-li tedy porucha chování, vznik je podpořen některým z rizikových faktorů, a ten zasahuje do některé (případně všech tří) oblasti kvality života. V psychické oblasti je narušeno jedincovo sebepojetí, pocit bezpečí, odolnost. V případě sociální oblasti je narušeno fungování rodinných vztahů, a pokud dítě střídá školy, přetrhají se vztahy s vrstevníky (narušena oblast sociálních vztahů). Somatickou oblast tyto faktory ohrožují ve vnímání svého stavu a potřeby spolupráce s odborníky.<sup>2</sup>

Velmi důležitá pro kvalitu života, nejen u dětí s poruchou chování, je schopnost vyrovnat se s problémem, se stresorem, životní událostí (těžkostí) nebo traumatem.

Traumata a životní těžkosti mají různou podobu. Jsou to relativní záležitosti vnímané a hodnocené individuálně každým z nás. Představují situace nebo okolnosti v životě člověka, které znamenají více či méně zásadní změnu v každodenní rutině. Jsou to křížovky, které mění směr našeho ubírání, vstupují do sociálních vztahů a mají vliv na psychiku jedince.

V souvislosti s kvalitou života může životní událost změnit perspektivu jedince, ten začne věci přehodnocovat nebo se na ně začne dívat z jiného úhlu. Životní událost může zapříčinit změnu hodnot. Staré hodnoty se ztratí a jedinec začne hledat nové. Životní událost také může dát jedinci nový smysl života, změnit jeho směřování nebo jedinec začne hledat novou životní náplň. Ovšem životní událost může i zabrzdit rozvoj tím, že je veškerá energie směřována k překonání stresové události, a dřívější úkoly ztrácejí svůj smysl.

V případě dětí se životní události mohou týkat:

- zdravotních problémů (vážná nemoc v rodině, úmrtí důležitého člověka, vlastní onemocnění či zranění)
- rodinných problémů (rozvod rodičů, konflikty v rodině, násilí v rodině)
- vrstevnických problémů (konflikty, citové problémy dospívajících)
- školních problémů (školní neúspěch, střídání škol)
- problémů ve světě (násilí, ekologie, katastrofy apod.)

Dále lze mezi stresové události zařadit také zkušenost se soudním procesem nebo osobní setkání s trestným činem.

Již v dávných dobách se říkávalo: „*per aspera ad astra*“ (přes překážky ke hvězdám) a spousta výzkumů potvrzuje, že překonáváním překážek a zvládnutím těžkostí spěje člověk ke kvalitnějšímu životu. Hovoří se o pozitivních dopadech

---

<sup>2</sup> více k oblastem kvality života v subkapitole č. 1.2

traumat, které jedince posunují vpřed, mění jeho postoj a dávají mu zkušenost pro reakci při dalším setkání se s těžkostí. Nejen zkušenosti z jednání, ale i pozitivní zkušenosti z mateřské školy nebo základní školy jsou dobrým základem pro pozdější odolávání traumatům.

Všechny životní události jsou prožívány velmi intenzivně a psychické procesy, které je doprovází, literatura popisuje jako zvládání (*coping*), životní krizi nebo posttraumatický syndrom. Nesmíme opomenout ochranné (resilienční) faktory, bez kterých by děti těžkosti stěží překonávaly. Tyto faktory vycházejí přímo z osobnosti dítěte (vnitřní faktory) nebo ze sociálního okolí (vnější faktory).

V rámci osobnosti se jedná například o pozitivní vlastnosti temperamentu (otevřené, komunikativní dítě), které se o těžkosti dokáže bavit a je schopné řešit problémy. Nebo dítě, které je aktivní v chování, a snaží se něčeho dosáhnout.

Z vnějších faktorů podporujících zvládání se jedná o sociální oporu, tedy systém vztahů a vazeb, v nichž se jedinec pohybuje, příslušnost k sociální třídě a s ní související sociální kapitál. Důležitý je stabilní vztah k jedné spolehlivé a podporující osobě z rodiny (klíčová osoba), podstatnou je soudržnost rodiny a pomáhají starostliví dospělí i mimo kruh rodiny (učitelky, vychovatelky).

Autoři zabývající se odolností dětí neboli resiliencí zjistili, že z kompenzace svého sociálního znevýhodnění nebo i unikem z těžké životní situace mohou pocházet často mimořádné výkony jedinců v některých tvořivých činnostech. V praxi se toto tvrzení potvrzuje řadou mimořádně nadaných dětí s poruchou chování, ať už ve zpěvu, kresbě či jiné tvořivé činnosti.

Payne (2005) hovoří ještě o zkušenostech, které jedinec získal během svého života při zvládání stresových situací, jako o tzv. *coping resources*. A v této souvislosti uvádíme i tzv. zkušenost korektivní, která je charakterizována jako snaha poskytnout novou, pozitivní zkušenost s chováním a tím odstranit patologické ulpívání na nepřizpůsobivých formách chování v mezilidských vztazích (Hudlička, 2003). Korektivních zkušeností je hojně využíváno v intervenčních postupech při práci s dětmi s poruchami chování.

V případě životní události jsou v rámci samotného zvládnutí problému důležité dva aspekty. Nejprve se jedná o porozumění neboli *srozumitelnost*. Dítě potřebuje porozumět tomu, co se stalo a proč tomu tak je. S porozuměním pak roste pravděpodobnost *zvládnutelnosti*. Dostavuje se pocit, že situaci lze zvládnout, a lze se

s ní vyrovnat. Tyto dva aspekty směřují k poslednímu třetímu, který dá jedinci *smysluplnost*. A ta jej posune, současně se změnou postoje a novou zkušeností, vpřed.

Jedná-li se o dítě, to si samo klade svou aspirační úroveň, neboli to, čeho chce dosáhnout. Přejde-li překážka, záleží pak jen na dítěti, jak se se situací vypořádá, a zda se posune vpřed nebo si začne klást nižší aspirační cíle. Ovšem v rámci intervenčních postupů je to i na pedagogických pracovnících, aby učili děti zpracovávat negativní životní události racionálně. Tím totiž přispívají k rozvoji osobnosti dítěte.

Z dalších vlivů, které porucha chování má na kvalitu života, zmiňme vliv na duševní pohodu. Jak bylo řečeno dříve v textu, kvalita života je spokojenost se životem i duševní pohoda. Duševní pohoda člověka ale velmi úzce souvisí i s jeho pozitivním sebehodnocením a vědomím svého místa na světě. Rozhodne-li soud o ústavní, popřípadě ochranné výchově, jsou děti vyjmutím z původní rodiny ohroženy ztrátou kontaktu s klíčovou osobou a mají pocit, že nikam nepatří. Víme, že tento pocit ohrožuje sociální stabilitu, narušuje jejich sebepojetí, dostávají se do nepohody, sociální nejistoty, objevují se konflikty hodnot a je ovlivněna i kvalita života.

Rizikovým ovšem může být i moment, kdy se dítě vrací do stejného prostředí, ze kterého bylo předtím soudem vyjmuté, to totiž může být nepodnětné a mít neblahý vliv nejen na vývoj hodnot. Někdy ovšem ústavní výchova může kvalitu života dítěte naopak zlepšit. Jedná se o případ, kdy soud ústavní výchovu nařídí v případě, kdy je výchova dítěte vážně ohrožena či narušena, nebo pokud rodiče ze závažných důvodů nemohou výchovu dítěte zabezpečit. Klíčová osoba sice chybí, ovšem uspokojování potřeb dítěte i jeho možnosti jsou poté na mnohem lepší úrovni.

Význam sociálního prostředí na zdravý vývoj jedince zdůrazňuje i Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (dále jen MKF), kterou vydala Světová zdravotnická organizace. Ta považuje zdraví jedince a začlenění v sociálním prostředí za dva důležité atributy kvality života, a také pohlíží na poruchu chování komplexněji.

Poruchu chování (nebo jakékoliv postižení) MKF vidí jako výsledek vzájemného stavu mezi zdravotním stavem a spolupůsobícími faktory, jako jsou faktory prostředí a osobnostní faktory (individuální vlastnosti jedince, zdravotní stav, pohlaví, rasa, věk, způsob chování, sociální zázemí, vzory chování, způsob života, zvyklosti a minulé i současné zkušenosti). Současně pohlíží i na to, jak porucha ovlivňuje jedincovo fungování ve společnosti a interakci mezi ním a prostředím, v němž žije (MKF, 2001).

To, že jsou děti s poruchou chování zařazeny do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, způsobuje, že jejich odlišnost může být rizikem jejich plnohodnotného zařazení do společnosti i zapojení ve školním prostředí (tato odlišnost působí také na jejich individuální prožívání a postoje k životním událostem). Jejich fungování ve společnosti je tedy narušeno.

Jiný způsob náhledu na poruchu chování vidíme v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN). Ta na poruchu chování nahlíží jako na nemoc pod určitým kódem a faktory působící na tyto děti již nezohledňuje. Pro pedagogické pracovníky i vychovatele je však třeba o působení těchto faktorů vědět.

Dvě děti, obě s diagnostikovanou poruchou chování, nemusí mít stejnou životní perspektivu, nebudou charakterově stejné, nebudou mít stejnou kvalitu života, nebudou mít stejnou hodnotovou orientaci a nemusí obě pocházet z fungujícího a podporujícího rodinného prostředí. Vhodnou intervenci je proto možné volit až po zohlednění faktorů osobnostních a faktorů prostředí.

Podle MKF je důležité vytvořit jedincům s poruchou, či nějakou jinou disabilitou, podmínky, které povedou k jejich co největší samostatnosti a nejvyšší míře zapojení do společnosti ve smyslu sociálním, ekonomickém a kulturním a tím jim umožnit naplňování kvalit jejich života.

Převedeme-li si tento koncept na děti s poruchou chování, nebo děti umístěné ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy, setkáváme se ve školských zařízeních se snahou o maximální zapojení těchto dětí do běžných aktivit, snahou umožnit jim zažít rozmanité volnočasové aktivity, a tudíž i snahou o nejvyšší možnou míru zapojení do společnosti.

Problémem poslední doby je však oblast financování. Peníze ve státní kase chybějí a sponzorů je málo. Přesto tyto zařízení podnikají výjezdy, výlety na kolech, různé akce a soutěže. Konkrétní situací je případ z dětského domova se školou, kde vychovatelé uvedli, že si musí vždy dobře rozmyslet při plánování odpoledních aktivit, zda vzít děti do kina, když jeden lístek stojí sto korun.

Finanční možnosti jedince, v případě dětí s nařízenou ústavní výchovou tedy finanční možnosti školského zařízení, také patří mezi důležité faktory pro aktivní participaci jedince.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> „aktivní participace“ je aktivní zapojení jedince do procesů života (MKF, 2001. str. 220)

Musíme však uznat, že ve smyslu jedincova zapojení do společnosti v co nejvyšší možné míře, svoji roli tyto zařízení v případě dětí s poruchou chování plní velmi dobře.

Vyjdeme-li z tedy MKF, a zejména z jejího atributu kvalitního života - sociálního začlenění jedince ve společnosti, vidíme, že porucha chování má na kvalitu života jednoznačně vliv.

## 2.4. Vliv poruchy chování na hodnoty

Abychom se dostali k odpovědi na otázku vlivu poruchy chování na hodnoty, zaměříme se nejprve na jednotlivá sociální prostředí, v nichž se dítě pohybuje. Víme již, že samotný vznik poruchy chování je velmi ovlivněn působením prostředí. Sociální prostředí má tedy v životě člověka velký význam. Může působit podporujícím způsobem, třeba v případě vývoje osobnosti jedince, ale i bariérově, například v souvislosti s budováním a volbou hodnot.

Hodnoty dítě přebírá v první řadě od *rodičů*. V tomto přenosu jsou podstatné hodnoty matky i hodnoty otce. Dalšími mediátory přenosu jsou:

- statusy rodičů (vzdělání, příjem, postavení v řízení)
- nápodoba chování rodičů
- vztahy mezi dítětem a rodiči

Dítě hodnoty přebírá nejčastěji nápodobou. Jde o neuvědomované přebírání hodnot a norem. Normy v rodině mohou být hlásané a ty skutečně platné. Bude-li otec nabádat své dítě k tomu, že kouření je nezdravé a sám kouří, ukazuje mu tím, že kouření je vlastně přípustné.

Dle Langmaiera (in Šmídová, 2010) se osobnost dítěte daleko více utváří právě tím, jaké má zkušenosti s chováním z jeho okolí, než tím, čemu je rodiče a okolí záměrně učí.

Na celkovou atmosféru v rodině a kvalitu vztahů rodičů a dětí, souvisejících také s přenosem hodnot z rodičů na děti, má vliv také výchovný styl.

Autoritativní výchovný styl vede děti k vyššímu napětí, vyšší dráždivosti, dominantnosti a agresivitě. Dítě je buď apatické a málo iniciativní, nebo naopak bouřící se proti autoritám. V obou případech je jeho snahou upoutat na sebe pozornost dospělého a na pochvale jsou silně závislé. Z tohoto výchovného stylu vzchází

adolescent, který přešel k odporu vůči autoritám a provokuje svou nápadností (chováním, oblečením, účesem, agresivním chováním, atd.).

Demokratický výchovný styl podporuje rozvoj iniciativy dítěte, lépe se u něj rozvíjí jeho postoj k práci a je ochotno jednat podle rozumných požadavků. Dítě většinou přejímá roli odpovědného člena rodiny, který má také své úkoly a povinnosti, jejichž plnění považuje za samozřejmost.

V případě slabého vedení rodičů, liberálního výchovného stylu, rodič nemá žádné požadavky na dítě. Pokud už nějaký požadavek má, nekontroluje jeho důsledné plnění. Z tohoto stylu vzchází dítě, které za sebe neumí převzít zodpovědnost, protože rodiče byli příliš benevolentní a vytvářeli mu „skleníkové podmínky“.

Bariérově může působit i *školní prostředí*. Příkladem může být hodnocení žáka s poruchou chování jeho spolužáky, případně učiteli. Představme si žáka s problémovým chováním, které, jak víme, je krátkodobé. Žák je učiteli označen za problémového a tím je stigmatizován. Jeho sebepojetí a sebehodnocení je narušeno, protože se s nálepkou problémového žáka nemůže smířit. Je omezován i v dalších činnostech. Nálepka je v tomto případě tzv. bariérou na cestě k perspektivní socializaci tohoto dítěte. To se cítí nešťastně, má problémy v navazování vztahů, často podhodnocuje své možnosti a problém se neobjevuje jen ve vztahu k sobě samému, ale i k okolí.

Dle Říčana (in Vojtová, 2004) má nálepka vliv i na aspirační cíle dítěte. Pokud dítě vnímá a přijímá signály z okolí, že je problémové, začne o sobě takto přemýšlet.

Hodnotou může být cokoliv (viz kapitola o hodnotách). Je-li pro tohoto žáka hodnotou být úspěšný ve třídě, je jasné, že s nálepkou, přístupem učitelů i spolužáků a sníženým sebepojetím, bude mít naplňování své hodnoty ztíženo, až omezeno. Navíc být úspěšný spolu s potřebou respektu patří mezi základní psychologické potřeby člověka.

Neméně podstatným faktorem, který tvoří pozadí lidského života a má vliv na budování hodnotového systému, jsou *společnost a její normy*.

Normou chování lze nazvat hranici společností dovoleného, tolerovaného a ospravedlnitelného chování. Normy nejsou pevně dány, nelze je vnímat všechny stejným způsobem a nejsou všemi uznávány. Žák s poruchou chování normy společnosti nepřijímá, nebo je ignoruje. Žák s problémem v chování sice normy také narušuje, avšak ne úmyslně.

Hodnoty společnosti vždy směřují k všeobecnému „blahu“ všech členů dané společnosti. Jde-li například o hodnotu bezpečí, každý člen společnosti by se rád v bezpečí cítil, hodnotu „cítit se v bezpečí“ lze tedy považovat za vlastní všem.

Žák s poruchou chování získává zkušenosti z interakce s dospělými i zkušenosti s jejich reakcí na jeho chování. Avšak velké riziko, v případě volby hodnot, představuje u dětí s poruchou chování komunita. Nejen, že se v období dospívání zvyšuje význam vrstevnické skupiny v socializačním procesu dítěte, ale tato skupina má souvislost i s utvářením identity dítěte.

Přimknutí k partě bývá většinou řešením nejistoty jedince nebo nahromaděním tenze ze zažívaných frustrací (Čačka, 1996).

Potíž je ale, pokud je skupina negativně orientována a zastává svůj vlastní systém hodnot a norem. Tato situace bývá nebezpečná zejména pro méně odolné jedince. Je třeba se těmto rizikům snažit zabránit, jsou totiž hrozbou pro budoucí kvalitu života dítěte.

Již od dětství směřuje dítě k dospělosti. Učí se chování z interakcí s dospělými, chystá se na životní role, prochází procesem socializace, učí se reagovat adekvátně v rozličných situacích, utváří si svůj systém hodnot, učí se vnímat ostatní lidi a vytvářet si sociální síť. Dětství je tedy významným pro kvalitu života v dospělosti i pro hodnotový systém jedince. Co když je ale něco špatně?

Je-li vývoj hodnotové orientace a hodnot narušen, v případě dětí, pobývajících ve školských zařízeních pro výkon ústavní či ochranné výchovy, například vytržením z přirozeného prostředí; v případě dětí z nefungujících rodin, sníženou možností učení se hodnotám nápodobou nebo omezené nabývání sociálních kompetencí, hovoříme o patologickém vývoji hodnot.

Hodnoty se pak neshodují s hodnotami společnosti a nepohybují se v mezích norem. Z procesů se pak jedná o podcenění hodnoty, úplné ignorování hodnoty a chybění motivace, nebo o její přecenění.

Cílem intervence je pak tuto nerovnováhu či nepoměr napravit, a pomoci dítěti systém upravit. Změna může nastat právě tím, že se dítě dostane do kontaktu s odborníky (psycholog, speciální pedagogové, etopedi), ale i změnou prostředí (patologické nevhodné až závadové, nahrazeno podnětným) a možností vzdělávat se.

### 3. Žák s poruchou chování ve školním prostředí

Čím dál více stoupá význam školy nejen jako místa, kde probíhá edukační proces, ale i jako místa pro předcházení a přerušení nežádoucího vývoje chování, a místa pro utváření nových strategií v chování. Škola se podílí na zdárném vývoji žáka a je významným sociálním prostředím, které je spoluzodpovědné za socializaci dítěte. A již víme, že vzdělání je podstatné pro kvalitu života jedince v dospělosti.

#### 3.1. Hodnoty a škola

Podíváme-li se na propojení hodnot a školy, je samo vzdělání považováno za hodnotu, „vzdělání je považováno za jedno ze základních lidských práv a univerzální lidskou hodnotu“ (Bílá kniha, 2001, s. 14).

Tvorba hodnot a postojů je součástí cílů a obsahů vymezených rámcovým vzdělávacím programem. Cílem základního vzdělávání je mimo jiné „vhodným způsobem formovat hodnotovou orientaci žáků, a vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“ (RVP ZV, 2007; oddíl 3.2).

*„Vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, nejen předáváním sdílených hodnot a společných tradic společnosti.“* (Bílá kniha, 2001, s. 13)

Učitel ve výuce pomáhá žákovi na jeho cestě k cílům nejen prací dle rámcového vzdělávacího programu, ale zohledňuje žákovi možnosti, reaguje na výchovné a vzdělávací preference, které si žák přináší z rodiny, a reaguje na to, jak jsou formulovány cíle vzdělávání společností.

Předmět výchova k hodnotám prozatím na českých školách není, ale žáci se s tématem hodnot setkávají v občanské výchově, estetické výchově, multikulturní a výchově k občanství. Nejvíce jsou ovšem hodnoty zakotveny v průřezových tématech.

Když tedy vyučovat hodnoty jaké zvolit? Různí autoři uvádějí nejčastěji čestnost, respekt, tolerance, princip dobra, krásy, solidarity vůči slabším a znevýhodněným, odvaha, laskavost, soucit a spravedlnost.

Vacek (2011) v souvislosti jak učit žáky hodnotám zmiňuje projekt realizovaný 1992 v Kalifornii (Výchovný program CDP – Child development project), který byl zaměřen na rozvoj pozitivních hodnot a charakteru žáků. Ten pro rozvoj hodnot

využíval kooperativního učení, k rozvoji empatie dětskou literaturu, využil zapojování starších žáků do pomoci mladším a použil ukázky prosociálního jednání. Zaměřil se i na posílení morálního úsudku a sebekontroly žáků.

Helus (2009) k podpoře rozvoje žáka, nejen v oblasti vývoje hodnot ale i v naplňování kvalit jeho života, uvádí, že „*dětství je bohatstvím možností růstu a rozvoje*“ a proto je úkolem edukace „*brát za bohatství, které je v potencialitách dítěte skryto, odpovědnost a stavět se mu do služeb*“. Jinými slovy, úkolem učitele nebo vychovatele je podporovat rozvojové možnosti dítěte, tedy jeho potenciality.

Bohatstvím potencialit pak rozumíme i takové kvality jeho osobnosti, jako je být šťasten, láskyplnost, vymanit se ze zúženého nahlížení na věci a pokoušet se o nahlédnutí hlubších a širších souvislostí, být ušlechtilým způsobem sám sebou, přijmout výzvy otevřené budoucnosti, usilovat o vytyčené cíle a brát na sebe odpovědnost (Helus, 2009).

Ne vždy jsou využity či podpořeny všechny potenciality dítěte, bývá realizována vesměs jen malá část. Příčinami bariér v realizaci potencialit dítěte a tím i rozvoje hodnot pak může být:

- nepodnětné prostředí a celkové strádání
- strach dítěte, že nebude dost dobré
- strach ze zesměšnění, a že nesplní očekávání
- nedostatek opory ze strany vychovatelů (učitelů a rodičů), kamarádů, spolužáků, a to ve chvílích, kdy dítě o něco usiluje a nedaří se, cítí se zklamané a potřebuje potvrdit, že někomu na něm záleží
- vystavení traumatům či zátěžovým situacím, se kterými se nedokáží vyrovnat
- ovlivňování negativními vzory
- neznalost efektivních postupů, metod a strategií zvládání

Pochází-li dítě z podnětně chudého prostředí, plného neklidu a traumatizujících konfliktů, bez opory pro svůj vývoj, nevyvinou se ty psychické předpoklady, které by napomohly úspěšné školní práci či vývoji hodnot. Se všemi bariérami se ve škole nesetkáme, avšak neznalost efektivních postupů zvládání stresových situací se školy velmi dotýká, nedostatek opory ze strany učitele ve škole taktéž můžeme najít a samozřejmě strach ze zesměšnění, a že nesplní to, co od něj okolí (učitelé) očekávají, se ve škole objevuje také.

Zaměříme-li se nyní na to, co podporuje a napomáhá využívání potencialit v rozvoji dítěte, bude se jednat o:

- vyšší vzdělání rodičů
- prožívání lásky a zájmu o jeho osobu
- vědomí výsledků jeho vlastního snažení
- výchovný styl rodičů
- harmonické soužití v nejbližším okolí
- společné činnosti s lidmi, na kterých dítěti záleží

Ve škole nás ovšem zajímá především rozvoj vzdělávací potencialit žáků. Protože, jak již víme, vzdělání a informovanost jsou nevyhnutelnou součástí kvalitního života.

### **3.2. Kvalita života a škola**

Víme, že období primárního vzdělávání je významným obdobím, které ovlivňuje současnou i budoucí kvalitu života žáků. MKF vidí nedostatek vzdělání jako bariéru dobré kvality života v dospělosti. Období školní docházky je považováno za počátek sociálního začleňování jedince v dospělosti. A se školou se pojí i několik zlomových momentů v životě člověka. Je to pro dítě bezesporu náročné období.

Ve škole žák musí integrovat do svého života řízené učení. Vstupem do školy je uveden do nového strukturování času. Získává nové postavení, respektive status, a učí se svým novým životním rolím a mezilidským vztahům. Má zde příležitost pro objevení nových skutečností, nabytí nových zkušeností a zážitků. Díky vzdělání poté rozumí lépe světu, svému místu v něm, plní své úkoly, přejímá za sebe odpovědnost a nabývá kompetencí.

Kompetence (v rámcových vzdělávacích programech také „klíčové kompetence“) jsou základními pilíři celého vzdělávání. *„Klíčové kompetence představují soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti...“* (RVP ZV, 2007; s. 14) Jejich osvojování je proces, začínající během předškolního vzdělávání a pokračující celý život. Klíčovými kompetencemi jsou:

- kompetence k učení

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Kompetence nejsou izolované, prolínají se a jsou multifunkční. Získané kompetence jedinci pak pomáhají celý život nejen v mezilidských vztazích ale i v komunikaci a budoucí profesi.

Řada odborníků je přesvědčená o tom, že spokojenost žáka se životem ve škole, je vedle spokojenosti týkající se rodiny, vrstevníků, prostředí a spokojenosti se sebou, jedním z ukazatelů kvality života dětí a dospívajících. Nejedná se ovšem pouze o spokojenost se životem ve škole, ale i o spokojenost s tím, co žák ve škole zažívá a jak žák funguje.

Lukášová (2010) uvádí, že kvalitu života žáků ovlivňuje vzdělávání především v oblasti zdravotní, spirituální, sociální a psychické.

Mareš (2007) pak popisuje čtyři velké oblasti, které ovlivňují žákův pocit psychosociální pohody ve škole. Jsou to:

- podmínky ve škole - prostředí, bezpečí ve škole, odměny a tresty, poradenské služby, atd.
- sociální vztahy - klima školy, vztahy mezi učiteli a žáky, spolupráce, šikanování, atd.
- prostředky pro seberealizaci a sebenaplnění - míra autonomie žáků, prostor pro tvořivost, podíl žáků na životě školy, atd.
- zdravotní stav - konzumace psychotropních látek, aktivity podporující zdraví, zdravotní prevence, atd.

V posledních letech je velký zájem ve výchovně vzdělávacím procesu tzv. obrat k dítěti (srov. Lukášová, 2010; Helus, 2009). Ten je chápán jako změna přístupu k primárnímu vzdělávání, která vyžaduje chápání žáka jako rodící se svébytné osobnosti, kdy nás zajímá kvalita života žáka a hledáme nové způsoby komunikace mezi učitelem a žákem. Lukášová (2010) hovoří o tzv. edukační kultuře v obratu.

Vezmeme-li v potaz, že jako pedagogové a vychovatelé máme zájem na kvalitě výuky a vzdělávání, a tím i na kvalitě života žáků, stává se klíčovým také vztah mezi učitelem a žákem.

Ve škole se setkáváme i s negativními přístupy nebo případně chybami učitelů v přístupu k žákům, které mají na kvalitu života vliv. Je jím například nedoceňování významu žákova prožívání školních událostí a jeho důsledků. Lze uvažovat o negativních důsledcích pro osobnost v budoucnosti. Úzkost žáka může být spojována už jen s ranním vstáváním do školy či domácími úkoly, které žák musí plnit sám.

Častá je i žákova orientace na chybu, která nepříznivě mění jeho postoj k učení, snižuje jeho výkon a zpochybňuje motivující životní perspektivy. Žák orientovaný na chybu má strach, že se nějaké chyby v učební činnosti dopustí. Má strach z neúspěchu a orientací na chybu se mu snaží vyhnout.

Opakované neúspěchy, především ty, ve kterých je žák utvrzen špatnými známkami, podporují vznik syndromu naučené bezmocnosti. *Syndrom naučené bezmocnosti* je bludný kruh, který spočívá v tom, že se dítě díky stigmatizaci „čtyřka“, pokud jsou dobré známky učitelem dlouhodobě připisovány náhodě, nikoliv jeho snaze, přestane ve škole snažit. Nabude dojmu (naučí se), že ať udělá cokoli, svou pozici nezmění (bezmocnost).

Setkáme se i se *syndromem neúspěšného žáka*. Tento žák přestává opakovaným setkáváním s neúspěchem, na který ho navíc neustále upozorňuje jeho sociální okolí například srovnáváním s lepšími známkami ostatních žáků, věřit ve své schopnosti a sám sebe považuje za neúspěšného.

Intervenčními postupy v obou případech jsou nechat žáka zažít úspěch a učitelovo zaměření se v hodnocení především na to, co se podařilo (srov. Vágnerová, 1997; Helus, 2009).

Chybou je také vyvíjený tlak na dobré známky. Přílišná orientace žáka a úsilí o dobré známky jej odvádí od skutečného poznávacího zájmu a orientace na vzdělání. Tuto orientaci na dobré známky lze okrajově srovnat se zaměřením žáků, pobývajících ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy, na kladné bodové ohodnocení. Jedná se o účelovost chování, přičemž se opět vytrácí pravá podstata bodů, cílem žáka je získat odměnu.

V rámci hodnoty mezilidského soužití a vzájemné komunikace se ve škole občas setkáváme s potlačováním naplňování těchto hodnot. Dle Heluse (2009) škola až přísně trestá napovídání, snahu o kooperaci a dialogické formy spolupráce žáků. Oponujeme mu však tím, že je v posledních letech do vyučování čím dál častěji zařazováno kooperativní učení, projekty a skupinové práce, při nichž mají žáci příležitost tyto své potřeby naplnit.

Helus (2009) jako další prohrěšek škol vidí přecenění vnější disciplíny na úkor té vnitřní. Kritizuje neposkytování žákům dostatek příležitostí „naučit se učit se“. Tedy rozvinout svou učební kompetenci.

Zaměřme se nyní na konkrétní problémy, které žáci s poruchou chování ve škole mají. Nejčastějšími problémy těchto žáků jsou školní neúspěšnost, předčasné ukončování základního vzdělání a odmítání či nedokončení následného středoškolského vzdělání. Školní neúspěch je pak základem sociálního vyčleňování a má negativní dopad na budoucí kvalitu života.

*„Více než 50% žáků s poruchami emocí a chování dosahuje velmi špatných výsledků ve výuce, k tomu 30% z nich ve třech hlavních předmětech.“* (Vojtová in Bartoňová, Vítková; 2010)

V České republice nám školský systém umožňuje různé způsoby vzdělávání žáků s poruchou chování, avšak školy hlavního proudu jsou z hlediska životních perspektiv nejvýznamnější.

Také směřujeme pomalu ale jistě k inkluzivnímu vzdělávání. Jedná se o koncept rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny žáky. Východiskem jsou rámcové vzdělávací programy, které umožňují školám vytvořit takový školní vzdělávací program, který by zohledňoval právě žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kam jsou žáci s poruchou chování řazeni. Avšak rozdělování finančních zdrojů pro vytvoření podmínek pro vzdělávání všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má prozatím spíše integrativní charakter.

Pro žáky s poruchou chování mají sociální skupiny třídy a školy velký význam, v případě, že jejich mimoškolní zkušenosti se zdravým sociálním prostředím nejsou moc dobré. Předcházet vzdělávání těchto žáků mimo školy hlavního vzdělávacího proudu by proto měla včasná intervence, podpora jejich osobnostního rozvoje a nácviku žádoucího sociálního chování poskytovaná přímo ve škole. Funguje:

- podporování žáka v rozpoznání a korekci jeho problému v chování
- podporování pozitivních momentů v jeho chování
- umožnění opakovaně zažít úspěch
- podporování žáka v riziku vzniku poruchy chování (Vojtová, 2010).

Cílem inkluzivního vzdělávání je pak rozvoj kompetencí žáka ve smyslu životní perspektivy, zkvalitnění školního života pro všechny žáky a posilování rovných příležitostí ve vzdělávání.

Vliv na motivaci ke vzdělávání, v případě žáků s poruchou chování předcházení odmítnutí středoškolského vzdělání, ale i na zabránění školnímu neúspěchu má určitě i styl výuky. Vyučovací styl žáky může v jejich vývoji nejen brzdit, ale naopak je i stimulovat. Který je tedy ten vhodný?

P. Gavora (in Lukášová, 2010) uvádí jako nejvhodnější interakční styl výuky, kde je výuka stavěna na dobrých vztazích mezi učitelem a žáky, spojených se vzájemnou úctou k sobě samým jako k jedinečným lidským bytostem.

Dostáváme se k tématu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je často těžké rozlišit, do které ze tří skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dítě s problémovým chováním zařadit. Toto zařazení by totiž děti mohlo nejen stigmatizovat, ale upřít jim i běžný průběh vzdělávání. Je proto třeba vzít v potaz více faktorů.

Žáky v riziku vzniku poruchy chování řadíme do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním, vychovatelé působí především preventivně, tak aby rizikové faktory nezapříčinily rozvoj poruchy chování. Žáky s poruchou chování řadí zákon do skupiny žáků se zdravotním postižením, tady je zapotřebí speciálních přístupů zaměřených na zabránění prohloubení poruchy chování a nabídnutí nových strategií. A žáky s *lehčími formami poruch učení a chování* pak mezi žáky se zdravotním znevýhodněním, kde je opět zapotřebí speciálních přístupů.

Do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním dále patří žáci z rodinného prostředí s nízkým sociokulturním statutem, žáci ohrožení sociálně patologickými jevy, žáci s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou a žáci v postavení azyllanta či účastníka řízení o udělení azylu na území ČR (zákon č. 561/2004 Sb.). Spadají sem žáci, kteří pocházejí z rodin s nízkým socio-ekonomickým statutem, z neúplných rodin, z rodin, kde jsou rodiče dlouhodobě nezaměstnaní, v rodině se objevují sociálně patologické jevy (drogy, násilí apod.), v rodině žije velké množství dětí atd.

U dětí v riziku vzniku poruchy chování (těch ohrožených sociálně patologickými jevy) je narušena jejich socializace. Chování těchto dětí je důsledkem nedostatku či špatných vzorů chování, pocházejících buď z rodinného prostředí či z prostředí, ve kterém děti vyrůstali. Vzdělávány jsou ve školách hlavního proudu vzdělávání, ovšem je jim nabídnuta podpora ve formě preventivní péče nejen školských poradenských

pracovníků a zařízení, ale případně i středisky výchovné péče. Rodinu pak může provázet i sociální pracovník z orgánu sociálně právní ochrany dětí.<sup>4</sup>

V případě poruch chování jsou děti vzdělávány ve školách za stejných podmínek jako ostatní žáci, případně jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve školských zařízeních pro výkon ústavní či ochranné výchovy. Do těchto zařízení jsou děti umístěny ze dvou důvodů. Některým byla nařízena ústavní výchova z důvodu sociálních, některým z důvodu poruchy chování (čtvrtý či pátý stupeň dle Bowera). V tomto případě je ale tato segregace ze škol hlavního vzdělávacího proudu součástí intervenčních postupů a prostředkem rehabilitace.

Je nutné takto „škatulkovat“? Na jednu stranu ano, na druhou stranu ne. V zájmu individualizace ve vyučování, snahy o přechod k inkluzivnímu vzdělávání i obratu k dítěti, propagovanému v posledních letech, bereme děti jako individuální osobnosti a takový by měl být i přístup učitelů – tolerantní vůči odchýlkám a individuálním zvláštnostem žáků, nejen v učebním ale i v poznávacím stylu. Přesto nám znalost těchto tří skupin pomáhá při správné volbě strategií ve výuce, ve které chceme zapojit všechny žáky, protože pro každý ze tří typů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami existují doporučení, jak těmto žákům co nejvíce usnadnit vzdělávání, aby dosáhli jeho kvalit.

### **3.3. Strategie ve výuce žáků s poruchou chování**

Bariérami ve vzdělávání pro děti s poruchou chování se stávají nejčastěji narušené sociální vztahy, schopnost přizpůsobit se, respektovat normy a pravidla a porucha pozornosti. Pro děti se sociálním znevýhodněním je bariérou často odlišný hodnotový systém rodiny nebo jazyková či kulturní odlišnost.

Škola by pro dítě měla být místem, kde bude mít příležitost rozvíjet naplno své kompetence v oblasti kognitivní, ale i emocionální a sociální. Proto jsou i v Rámcovém vzdělávacím programu zakotveny přístupy a strategie ve vzdělávání těchto žáků, aby

---

<sup>4</sup> Orgány sociálně právní ochrany dětí jsou krajské úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, obecní úřady, úřady a ministerstvo. Sociálně právní ochranou se rozumí ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochrana oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění, působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny. Sociálně právní ochrana je zaměřena na děti, jejichž rodiče: zemřeli, neplní povinnosti vyplývající z rodičovské zodpovědnosti, zneužívají práva plynoucí z rodičovské zodpovědnosti; dětem, které byly svěřeny do péče jiné fyzické osobě než rodičům, které zanedbávají školní docházku, spáchaly trestný čin, požívají alkohol nebo jiné návykové látky, opakovaně se dopouští útěků, a další (zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí)

jejich pomocí mohli učitelé odstranit bariéry a naplnit potenciality všech žáků, a zároveň žákům otevřít cestu k budoucí kvalitě života.

V případě dětí v riziku vzniku či s poruchou chování by měla být pozornost zaměřena především na rozvoj kompetencí k samostatnému rozhodování, ke kritickému myšlení, k rozvoji přesvědčenosti, k rozvoji dovednosti práce v týmu, k posilování dovednosti tolerovat názory ostatních a respektovat vymezená pravidla (Vojtová, 2008).

Vojtová (2008) také uvádí čtyři obecné cíle ve vzdělávání žáků s poruchou chování. Je třeba se zaměřit na oblast vztahu dítěte k sobě samému, vztahu dítěte ke druhým, na jeho kompetence k řešení problémů a kompetence komunikační, a podporovat jeho vztah k celoživotnímu vzdělávání.

Strategie ve výuce jsou v podstatě i intervenčními postupy. Podstatnou je individualizace, tedy zohlednění každého žáka jako jednotlivce, zohlednění individuálního pracovního tempa žáka a i respektování jeho zájmů.

Častým problémem je nejednoznačné zadání instrukcí, a s tím spojená snížená preciznost provedené práce, nejen pro krátkodobou pozornost, která je těmto žákům vlastní, ale i pro nejasnost zadání.

Instrukce vyučujících musí být srozumitelné a ideálně stručné. Srozumitelnost, znalost pravidel a orientace pomáhá těmto žákům se orientovat i v očekávaném chování. Proto je vhodnější instruovat žáka v průběhu jeho práce, srozumitelně, dopřát mu dostatek času na vypracování, instrukce opakovat, využívat praktických cvičení a nezapomenout na zpětnou vazbu. Žák bude stíhat, bude se snažit, nebude bezradný a zoufalý, nebude cítit úzkost a strach z případného nezdaru.

Ve třídě se žákem s poruchou chování velmi dobře funguje zavedení pravidel. Ideálně pokud se na vytváření pravidel podílí sami žáci. Dobře vymezená pravidla a systém trestů a odměn, pak ušetří spoustu času. Hovoří se o vhodnosti využití pravidel bez negativního pojetí, tj. „budu mluvit slušně“, „budu se hlásit o slovo“, nikoliv „nebudu vyrušovat“.

Dále je důležitá volba metody výuky. Ne každému dítěti vyhovuje klasické frontální vyučování a žáky s poruchou chování je třeba ve výuce aktivizovat. Vhodné jsou tedy projekty, diskuze, dramatizace, didaktické hry, využívání pojmových map a další.

V rámci udržení pozornosti žáků je doporučováno střídání individuální a skupinové práce, přičemž skupiny by v rámci rozvoje sociálních kompetencí měly být voleny různě (chlapci, dívky; krátkodobě, dlouhodobě spolupracující; atd.).

Ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou skupiny žáků často z několika ročníků, je zde tedy příležitost pro spolupráci mezi sebou, kdy starší mohou pomáhat mladším. Opět to slouží k rozvoji pozitivního prosociálního chování.

Žákovu orientaci zlepšují rituály. Ty také napomáhají ve strukturalizaci času a ohraničení aktivit. Učitel může využít například každodenního ranního pozdravení, při kterém si s celou třídou poví aktuální datum dne a kdo má ten den jmeniny.

V neposlední řadě je důležité klima třídy nebo studijní skupiny, kdy sebemenší konflikt žáků před hodinou nebo vyučováním může učiteli zkomplikovat jeho snahu.

Pravděpodobně nejlépe zafunguje dobrý, vstřícný vztah spravedlivého, usměvavého a důsledného učitele ke všem žákům. Ovšem existují i jiné páky (tipy) na žáka s poruchou chování. Těmi jsou například odměna nějakou výsadou (zanést něco někam), nebo odměna časem stráveným na PC, čtením časopisu či posloucháním MP3. Dobře funguje bodový systém (ve škole puntíky). U žáků s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou či u žáků rušících ve vyučování učitelé využívají tajných smluvených signálů, které dítě upozorní, že by mělo přestat rušit spolužáky (například zaklepání na tabuli, dotek žákova ramena apod.). A už i na základních školách začali učitelé využívat smluv o chování mezi žákem, rodiči a učitelem, a hovoří se o možnosti jejich hojnějšího využívání od školního roku 2013/2014 (informace z hromadných sdělovacích prostředků, listopad 2011).

V případě žakovy orientace na chybu, kdy se snaží vyhnout neúspěchu, je nejlepší strategií učitele začít orientovat pozornost žáka především na pokrok, kterého dosáhl a na to, co se podařilo. Chybu je třeba naučit žáka vnímat jako možnost či příležitost k uvědomění si, co je třeba zlepšit, tedy, že „z chyb se člověk nejlépe učí“.

Důležitou u žáků s poruchou chování je dosažitelnost cílů. Žák by měl svůj cíl znát a vědět, proč za ním jde. Cíl by měl být přiměřený, neměl by nadhodnocovat ani podhodnocovat schopnosti žáka. Cíl by měl být také spíše krátkodobější, aby byl žák motivován tím, že uvidí, že se mu daří cíle plnit. Takto by měla být strukturována i dohoda o chování (začít splnitelnými maličkostmi, např. houpání na židli, jako motivace pro dlouhodobější cíle).

V oblasti sociálního začlenění žáka s poruchou chování ve školním prostředí je důležitá jeho akceptace. Měl by tedy být přijímán učitelem i žáky takový, jaký je. Dále je podstatná rovnováha ve vztazích, ta platí spíše pro přístup učitele ke všem žákům ve třídě. A nakonec otevřenost, kdy platí, že každý ze žáků je ve vzdělávacím procesu

příjemcem ale i iniciátorem. V případě sociální oblasti se jedná o posilování sociální stability a motivaci k zapojení se do činností.

Neméně podstatnou je vzájemná komunikace školy a rodiny. Rodina žáka s poruchou chování často nemá zájem o život ve škole, o škole se doma málo mluví a tématu školy se spíše vyhýbají. Komunikace mezi rodinou a školou také často bývá omezena jen na problémy a řešení chování dítěte. Rodiče problémového žáka poté často vstupují do školy v obranné pozici, kdy nechtějí zklamat ve své rodičovské úloze, nebo oni sami mají ze školy špatné vlastní zkušenosti. Je proto podstatné pro práci s dítětem a účinnou intervencí získat i rodiče, protože by se intervenční působení omezilo pouze na dobu, kterou dítě tráví ve škole, a ta je nedostatečná.

Komunikace rodiny se školou by měla být oboustranná, srozumitelná oběma stranám, smysluplná, kdy se obě strany shodnou na postupech, a stabilní, tedy častá.

Obecné zásady, vhodné pro práci s dítětem s poruchou chování ve škole, uvádí přehledně Train (2001; s. 142). Učitel musí:

- spolupracovat
- předvídat problémy, které dítě může mít
- opakovat pokyny
- často dítě chválit
- zaměřit se na odměňování dítěte
- používat okamžité, časté a odpovídající postupy při nezvládnutém chování
- předvést pravidla
- rozdělit úkoly do menších celků, které dítě zvládne a zaměřit se na možný úspěch
- poskytnout dítěti únikovou cestu, např. klidné místo
- udržet přiměřenou hladinu stimulace – nabídnout řadu alternativních činností

Train (2001) také zmiňuje, že je třeba ve škole klást důraz na předem známý rozvrh, to souvisí s všeobecnou lidskou potřebou informovanosti a orientace, která u dětí s poruchou chování je vyšší. Důležité je jasné vymezení pravidel, povinností i cílů, a jasné vymezení očekávání.

Má-li žák problémy se soustředěním, pomohlo by mu vyvěšení pravidel a postupů na nástěnkou. Je dobré zvážit ke komu, a do které lavice jej posadit. Ideální je také oznámit na začátku hodiny program a na konci hodiny jej zrekapitulovat.

Vysvětluje-li učitel látku žákovi s problémem v oblasti organizace a plánování, pomůže mu, když k vysvětlované látce napíše na tabuli hlavní body.

U žáků, kteří jsou impulzivní, je též důležité vybrat správné místo v lavici. Doporučuje se nevsímat si drobných problémů s chováním, naopak vyzvednout to správné. Podstatné je, aby tento impulzivní žák věděl o odměnách a následcích, a ty byly poté dodržovány. Učitel by také neměl kritizovat žáka, ale kritizovat jeho nevhodné chování. Tyto žáky je dobré vést k zamyšlení se nad svým chováním a jeho důsledky. Na žáky úzkostné platí pozitivní zpětná vazba a nabídka podpory.

### **3.4. Hodnocení žáků s poruchou chování**

V patrnost musí pedagog brát i hodnocení žáků. Školní hodnocení velmi ovlivňuje žákovu motivaci k učení, může mít vliv na hodnotovou orientaci žáka, ale i ovlivňovat jeho chování a směřování v současném i budoucím životě.

Se školním neprospěchem se u žáků s poruchou chování setkáváme velmi často. Měl by to však být ukazatel i pro učitele, kteří žáka hodnotí. Neadekvátní hodnocení, hodnocení pouze kognitivních dovedností či případné subjektivní hodnocení, má bezpodmínečně vliv na žákovo sebepojetí. Ovlivněn bude i sebeobraz, sebehodnocení („já mám vždycky čtverky“) a časté je i snížení aspirační úrovně („to se nikdy nenaučím“). Bude-li učitel ovlivněn předsudky, nebo žáka onálepkuje („z něj stejně nikdy nic nebude“), žák si toto hodnocení ponese sebou celý život.<sup>5</sup>

Je opravdu nutné pro budoucí kvalitu života žáka znát prvky v periodické tabulce nazpaměť tam i pozpátku? Řada učitelů je přesvědčena o důležitosti svého předmětu a často žáky nutí k učení až přílišného množství podrobného učiva. Vzhledem k charakteristice žáků s poruchou chování (neschopnost učit se) a jejich snížené schopnosti koncentrace, je proto doporučováno zaměřit se na podstatné, nezbytně nutné informace a znalosti (např. vyjmenovaná slova, napsat životopis, atd.), dovednost vyhledávat informace, znalosti spíše zaměřené prakticky do života, a teprve v případě jejich zvládnutí pokračovat v učivu dále.

---

<sup>5</sup> Lukášová (2010) zmiňuje také negativní vliv do budoucnosti u tzv. pozitivních nálepek např. „jsi třídní premiant“ nejen v oblasti sebepojetí žáka, ale i v emoční rovině. s. 179

Učitelé jsou často zahlceni svými povinnostmi a v hodnocení či zkoušení žáků se uchylují k metodám, které nejsou příliš časově náročné a ideálně jsou snadno hodnotitelné, třeba podle počtu chyb. Zásadou hodnocení by však mělo být nejen hodnocení znalostí jako takových, ale i hodnocení schopnosti učit se, schopnosti nalézt své chyby a umět je opravit, vést žáka k aktivnímu hledání svých chyb a budovat u žáka schopnost sebekritičnosti. Hodnocení by mělo žáka informovat nejen o jeho chybách ale i o jeho pokrocích, mělo by být individuální a zahrnovat perspektivu dalšího vývoje. Tedy ideální propojení heteronomního a autonomního hodnocení.<sup>6</sup>

V případě hodnocení chování žáka, je nutné brát v potaz, že by toto hodnocení mělo plnit funkci i informativní, a žákovi poskytnout informaci i o tom, jaké chování je žádoucí a očekávané, případně o alternativních způsobech vyřešení nezvládnuté situace.

Žáci prezentují občas pouhé procento svých skutečných schopností (motivory mohou být různé), pedagog by neměl nikdy ztratit naději, že se žák může ve svém výkonu zlepšit. Učitelé ani rodiče by neměli ulpívat pouze na tom, jaké dítě právě je, co právě dokáže, měli by brát v úvahu i to, jaký by mohl být a co by mohl dokázat. Žáka je třeba neustále povzbuzovat a posilovat jeho pozitivní prožitky při učení, aby získal přesvědčení, že může dosáhnout dobrých výsledků. Chtějme ale po žákovi vždy o něco více, spíše než méně. Jedině tak jej budeme motivovat k rozvoji, pokud naše požadavky budou vždy o něco vyšší než jeho zdánlivé možnosti.

---

<sup>6</sup> heteronomní hodnocení je hodnocení učitelem, při autonomním hodnocení je aktérem hodnocení sám žák

## **4. Kvalita života a hodnotová orientace žáků s poruchou chování**

Naprostá většina výzkumů kvality života se týká dospělé populace. Zájem o děti a dospívající vzrostl až v posledních cca 15 letech. Do zkoumání této věkové kategorie se vědci nepouštějí z důvodu změn dětských postojů a názorů v souvislosti s růstem a vývojem osobnosti. Kvalitu života děti hodnotí většinou z jiných úhlů pohledu než dospělí a při procházení jednotlivými životními etapami se mění i jejich vnímání a prožívání. Přesto jsme jako věkovou kategorii zvolili děti ve věku 15-18 let, tedy období adolescence.

Výzkumné šetření je zaměřeno na děti s poruchou chování. Konkrétně byly jako výzkumný vzorek vybrány děti, které byly zařazeny do institucionální (krátkodobější) péče diagnostického ústavu v Brně, kde se během pobytu dělá nejen kompletní diagnostika dítěte (pedagogická, psychologická, etopedická), ale rozhoduje se i, zda se dítě navrátí domů, nebo bude umístěno v jiném zařízení ústavní výchovy.

Předmětem výzkumu je žákovo pojetí o pojmu kvalita života, zjištění s jakými hodnotami si tento pojem žáci spojují, a jak, podle svých vlastních kritérií životní spokojenosti, vidí své nejbližší okolí a svůj vlastní život.

### **4.1. Teoretická a metodologická východiska**

#### **4.1.1. Cíle výzkumného šetření**

##### **Obecný cíl**

Využitím funkční metody T. Svatoše a E. Švarcové (in Mareš, 2006), která byla modifikována pro účely využití u dětí s poruchami chování, získat z výstupů výzkumného šetření podklad pro *navržení vhodných intervenčních postupů* u žáků s poruchou chování v případě zaměření se na tvorbu hodnotové orientace a zlepšení jejich současné i budoucí kvality života.

##### **Dílčí cíle**

- zjištění žákova povědomí o pojmu kvalita života
- zjištění míry důležitosti a váhy jednotlivých indikátorů kvality života

- zjištění jak žáci, dle svých vlastních kritérií životní spokojenosti, vidí všeobecně život svých vrstevníků z hlediska normálního, špatného a výborného života
- zjištění, zda žáci s poruchou chování hodnotí svůj život jako kvalitní
- zjištění co žáci, dle svých vlastních kritérií životní spokojenosti, považují ve svém životě za normální, co za špatné, a v čem si myslí, že je jejich život výborný

#### **4.1.2. Hypotetické předpoklady výstupů výzkumu**

Výzkumné otázky jsme zvolili následující. Dokáže si žák s poruchou chování představit, co je to kvalitní život? Jak si představuje kvalitní život? S jakými hodnotami si kvalitní život spojuje? Jak žák s poruchou chování bude charakterizovat normální, výborný a špatný život svých vrstevníků? Hodnotí žáci s poruchou chování svůj život jako kvalitní? Co ve svém životě žák s poruchou chování hodnotí jako normální, výborné a špatné?

Níže uvádíme výčet hypotetických předpokladů výstupů výzkumného šetření:

1. *Hodnotové orientace žáků s poruchou chování se nebudou nijak zvlášť lišit od hodnotových orientací žáků z běžných škol.*
2. *Žáci s poruchou chování budou preferovat hodnoty lásku, přátelství a rodinu nad materiálně zaměřenými hodnotami.*
3. *Mezi nejčastěji subjektivně nejdůležitějšími hodnotami (indikátory kvalitního života) se bude u žáků v diagnostickém ústavu objevovat hodnota „mít kde bydlet“.*
4. *Žáci s poruchou chování budou svůj život hodnotit jako kvalitní.*
5. *Hodnotové preference chlapců se budou lišit od preferencí dívek.*
6. *Indikátor kvality života „mít možnost se vzdělávat“ nebude řazen mezi šest subjektivně nejdůležitějších.*

#### **4.1.3. Současné intervenční postupy a teoretická východiska**

Cílem tohoto výzkumného šetření je zjistit na základě vzorku respondentů z jihomoravského kraje, kteří se setkali v Diagnostickém ústavu pro mládež v Brně k diagnostice, jak si představují kvalitní život a jaké jsou jejich preference (hodnotové

orientace). Na základě výsledků bychom rádi navrhli vhodné intervenční postupy při práci s těmito dětmi, pokud se chceme zaměřit na oblast vývoje hodnot a kvalitu jejich života.

V současnosti se při práci s dětmi s poruchami chování využívá v rámci intervence především *včasná diagnostika*, neboli včasné rozpoznání symptomů problémového chování a následně včasná intervenční podpora již na půdě školy. Vzhledem k souvislosti poruchy chování se školním neúspěchem, je to právě ten, který nám poukáže na to, že něco není v pořádku. Není ovšem nezbytné hledat přesnou příčinu školního neúspěchu, důležitější je zaměřit se ve škole na podporu a změnu chování. Ovšem stává se, že pedagogové mají s identifikací žáků s poruchami chování často potíže.

Volba postupů se poté vztahuje přímo individuálně k dítěti se snahou zamezit a přerušit nežádoucí vývoj v chování dítěte a vytvořit prostor pro navození a upevnění nových vzorců chování. Vodítkem pro intervenční postup je najít vysvětlení pro chování dítěte, formulovat strategii práce s dítětem a poskytnout rámec pro intervenci (Vojtová, 2010).

V rámci psychoanalytického přístupu se využívá *prožitku* (dramaterapie) a *korektivní zkušenosti*. Důležité přitom je podporovat vztahy poskytující bezpečí, ať už ze strany pedagogů nebo rodičů a jiných blízkých osob. Chceme-li podporovat žádoucí chování u dítěte, funguje začít porozuměním nevědomým motivacím dosavadního chování a podpora kontroly vlastního chování a postupů ve škole. V rámci porozumění se využívá tzv. *verbalizace problému*.

Hojně využívanou metodou je metoda *zpětných vazeb*, která dítěti pomáhá se okamžitě zorientovat v jeho vlastním chování i v tom, jak působí na ostatní. Spolu s touto metodou se především v institucionální péči využívá rozhovorů o jeho *životních perspektivách*, jako prostředků k nastartování motivace a uvědomění si vlastních reálných možností (potencialit).

Nedílnou součástí intervenčních postupů je *podnětné a podporující prostředí*, kde by dítě nemělo mít strach se projevit, a mělo by mít dostatek příležitostí pro naplnění vlastních potřeb i seberealizaci.

Ovšem nejpřínosnější je pravděpodobně behaviorální koncept intervence, kdy se zaměřujeme na to, v čem je dítě dobré, na jeho výkony, a posilujeme pozitivní chování. Nejjednodušší formou je *pochvala nebo bodový systém*. Dalšími metodami je *kontrakt o chování*, verbalizace vlastního chování a sebehodnocení. Ruku v ruce tyto postupy

doprovází i *analýza událostí*, které nevhodnému chování předcházely a následků, které mohou přijít.

Nejčastěji jsou dle Kauffmana (in Vojtová, 2010) využívány sociálně-kognitivní postupy, ve kterých hraje významnou roli sociální učení. Tento koncept využívá modelových situací a metodu *pozitivního posilování* chování v dané situaci.

Nejvíce podceňované a často neodhalené zůstávají internalizované poruchy chování. Tady je včasnost diagnostiky a intervence nezbytná, je třeba s dítětem kognitivně zpracovat jeho situaci z jeho perspektivy a ideálně zajistit podporu psychologem.

Práci speciálních pedagogů-etopedů s dětmi s poruchou chování je zaměřeni se především na prevenci, poté intervenci a reedukaci. Nejdůležitější je podpora individuálního osobnostního vývoje dítěte, zaměřeni se na sociální kontext jeho životní situace a snaha o optimalizaci životních perspektiv tohoto dítěte. Dále je snahou speciálních pedagogů najít cestu podpory dítěte v edukačním procesu tak, aby mu porucha chování jako bariéra nebránila v plném rozvoji jeho potencialit. V rámci sociálních vazeb je podpora zaměřena na posilování vztahů, které fungují a podpora odolnosti dítěte.

Tyto intervenční postupy jsou aktuálně běžně využívány. Po analýze dat z výzkumného šetření se pokusíme vymezit konkrétní intervenční postupy pro učitele, rodiče a vychovatele vhodné při práci s dětmi, chceme-li, aby vývoj hodnot a hodnotové orientace proběhl v pořádku, neprohluboval se školní neúspěch a příznaky poruch chování, a kvalita jejich současného i budoucího života byla co nejméně narušena.

Výzkumnému šetření předcházelo i studování výzkumů minulých let. Pro srovnání uvádíme například výzkum P. Saka a K. Sakové z roku 2002 o hodnotové orientaci mládeže. Tento výzkum využívá baterii hodnot, ke kterým se dítě vyjadřuje pomocí pětistupňové škály (1 – nejmenší význam, 5- největší). Na prvním místě se v žebříčku hodnot umístilo „zdraví“, druhé místo zaujímá „láska“ a na dalších místech „mír, život bez válek“, „partner“ a „rodina“. Až ve druhé polovině se objevily hodnoty jako „vzdělání“ a „zaměstnání“. Na posledních místech pak „víra“, „bůh“ a „politická angažovanost“. Hodnoty „láska“, „rodina“ a „partner“ měly velmi vysoký index, autor výzkumu z toho usuzuje, že v české společnosti má stále velký význam tradiční životní dráha spojená s rodinou a dětmi, i přesto, že se oddaluje uzavírání sňatků.

P. Sak v roce 1993 zpracoval v rámci vědeckého grantu MŠMT ČR „Hodnotová orientace mládeže“ metodiku párových hodnot. Jedná se o šestnáct párů hodnot. Baterie

využívá opět pětistupňovou škálu, nicméně krajní hodnoty jsou slovně charakterizovány. Respondent pak určuje svou pozici ve vztahu k danému pojmu či tématu. Příkladem je: 1- materiální hodnoty, 5- kvalita života, tedy stupeň 3 je neutrální- preferujeme-li materiálně zvolíme stupeň 1 nebo 2. S indexem 3-5 stoupá identifikace s druhým tvrzením. Tady je možné vyjádřit míru identifikace s danou hodnotou.

Institut dětí a mládeže MŠMT ČR provedl v roce 2002 polytematický výzkum „Mládež ČR 2002“. V tomto případě se na prvních místech objevovala spokojenost, mít dobré zaměstnání, žít ve spokojené rodině, výchova dětí, dostatek času na odpočinek, mít dobré přátele, a všeobecně dobré vztahy mezi lidmi. Dobré vztahy, klid a jistota se objevily i ve výzkumu P. Saka a K. Sakové (Sak, 2004).

Především ale vycházíme z výzkumu Tomáše Svatoše a Evy Švarcové z roku 2006 (in Mareš, 2006), který zkoumal kvalitu života žáků 6. a 8. tříd na běžné základní škole. Metoda T. Svatoše využívala práci s obrázky indikátorů kvality života a ve druhé části využívala dotazník k charakteristice života kamaráda. Tato metoda byla moderována psychologem, který vedl i diskuzi v závěrečné části. Byly pořízeny videonahrávky interakcí mezi žáky a moderátorem, i žáky navzájem. Ve výsledcích tohoto výzkumu uváděli žáci jako nejdůležitější indikátor kvality života potřebu mít přátele, poté fungující rodinu a cítit se v bezpečí. Špatný život spojovali s nevyhovujícím rodinným prostředím a vztahy. Normální život přisuzovali harmonicky fungující rodině. Výborný život přisuzovali fungující rodině, která má nadbytek materiálních statků.

#### **4.1.4. Metodologie**

Metodu T. Svatoše a E. Švarcové (in Mareš, 2006) jsme využili v rámci bakalářské práce „Kvalita života žáků s poruchou chování“ z roku 2010 k ověření funkčnosti u dětí s poruchou chování. Metoda byla modifikována do několika rovin s postupnou hierarchií a prokázala se jako funkční. V metodě byly dle posledních trendů a preferencí žáků modifikovány indikátory kvality života. Také byla rozšířena o dva dotazníky, doplněna o diskutování v průběhu celé metody (ne jen na závěr, jak tomu bylo u T. Svatoše), a byla přidána práce s příběhy (seřazení dle preference). Závěrečný popis kamarádova života byl nahrazen popisem svého vlastního života, i přesto, že je o

dětech s poruchou chování známo, že míra jejich autonomní verbalizace není příliš velká. Metoda není zaznamenávána na videokameru. Jedná se o kombinaci kvalitativní a kvantitativní metody.

### **Výzkumný soubor**

Jako výzkumný soubor byly vybrány děti ve věku 15-18let s poruchou chování z Jihomoravského kraje, které byly toho času v Diagnostickém ústavu pro mládež Veslařská 246 v Brně. Jednalo se o koedukovanou skupinu 15 respondentů, sedm chlapců a osm dívek. Šest respondentů ve věku 16 let, devět ve věku 17 let.

Z poruch chování se ve výzkumném vzorku objevovalo záškoláctví, páchaní provinění, experimentování i závislost na drogách, agresivní chování, sebepoškozování, krádeže, loupež, nerespektování autorit. Ve valné většině případů děti pocházely z dysfunkční (sociálně slabé), neúplné či vnitřně narušené rodiny (nejednotná výchova či jiné události v rodině).

### **Výzkumné strategie**

*Indikátory kvality života* pocházejí z metody T. Svatoše (in Mareš, 2006). V rámci předvýzkumu byly modifikovány dle preference žáků přibližně stejného věku. Předpokládáme tedy, že indikátory, v rámci dnešní společnosti a dnešních trendů budou jako možnost, k výběru vlastních preferovaných, pro žáky s poruchou chování dostačující.

Indikátory zastupují jednotlivé oblasti kvality života (psychickou, sociální, somatickou) a zohledňují i materiální a časový kontext kvality života (viz výše, tabulka č. 2, s. 20). Indikátory je možné též považovat za zástupce hodnot, dle definice pojmu „hodnota“ je hodnotou vše, co je pro nás důležité, tudíž se lze na žebříček preferovaných indikátorů koukat i jako na žebříček hodnot. Vzhledem k orientaci výzkumu na děti ve věku adolescence neboli dospívání (respondenti 15-18 let) jsou i indikátory přiměřené věku.

Úkolem žáka je vybrat z dvaceti nabízených indikátorů na kartičkách, těch dvanáct, které považují za významné pro kvalitní život. Z těchto dvanácti, poté vybírají šest, které jsou pro ně nejdůležitější. Šest, pro ně nejdůležitějších, indikátorů kvality života pak seřazují podle preference od nejvíce důležitého, po nejméně důležitý.

V rámci udržení pozornosti a zabránění stereotypu činnosti je zařazena práce i manuální. Žáci po seřazení nalepí svých šest indikátorů dle pořadí na zadní stranu předchozího dotazníku. Zároveň toto usnadňuje pozdější vyhodnocování dat.

*Příběhy*, které mají žáci za úkol seřadit dle sympatií, nepocházejí z původní metody T. Svatoše (in Mareš, 2006), ale jsou vytvořeny na základě zobecněných závěrů výzkumu Svatoše s inspirací v reálných příbězích z praxe. Zachycují objektivně vnímané životní podmínky dětí a dospívajících v současnosti. Cílem práce s příběhy je subjektivně příběhy zhodnotit a seřadit.

Během výzkumného šetření je třeba nezapomenout dětem připomínat, že se mají zaměřit na současnost, na své vrstevníky a na aktuální stav, nikoliv na budoucnost. Data by nebyla vyhodnotitelná, pokud by se někteří zaměřili na 17leté vrstevníky a někteří na dospělého pracujícího člověka.

Při vyplňování *dotazníků* na špatný, výborný a normální život lze využít instrukcí:

- výborný život: má výborný život, jeho kvalita je podle mě lepší, než u většiny dětí, které znám (v čem mají vrstevníci výborný život, co je v jejich životě výborné)
- špatný život: má špatný život, jeho kvalita není podle mě moc dobrá, je na tom hůř než většina dětí, které znám (v čem mohou mít vrstevníci špatný život, co je v jejich životě špatné)
- normální život: má takový normální život, jeho kvalita je podle mě průměrná (co je v životě vrstevníků normální)

Při vyplňování dotazníku „v čem je můj život výborný, normální a špatný“ je třeba zdůraznit, aby se žáci zaměřili na všechny oblasti, o kterých se v průběhu šetření mluví, a aby zkusili využít i indikátorů, se kterými pracovali v předchozím úkolu.

## **4.2. Průběh výzkumného šetření**

Průběh šetření je rozdělen na čtyři části. V rámci první části probíhá *úvod* a žáci nejprve sami uvažují nad pojmem kvalita života. Po následné diskuzi nad pojmem pracují s *indikátory*, seřazují *příběhy* a závěrem šetření je *popis vlastního života* dle vlastních kritérií spokojenosti se životem. Pro zvládnutí všech úkolů je třeba cca 45-50 minut.

## Úvod

Na počátku je třeba žáky motivovat a navodit přátelštější atmosféru. Přece jen vypisování dotazníků nepatří k atraktivním činnostem. Ideální je využít nějaké seznamovací hry, nebo se minimálně představit a nechat představit žáky. Moderátor poté zjišťuje míru informovanosti o pojmu kvalita života. Ptá se, co si žáci pod tímto pojmem představí a zda ví, co je to „kvalitní“.

Po úvodu moderátor rozdá první dotazník. Na dotazníku je nedokončená věta „Myslím si, že člověk má kvalitní život, když...“. Cílem je zjistit žákovo povědomí o tomto pojmu ještě předtím, než se s moderátorem v diskuzi dostanou k oblastem a hlediskům kvality života. Tento dotazník je zaměřen obecně na dospělou populaci.

Následuje diskuze o kvalitě života. Moderátor může hovořit sám, nebo aktivnější žáky nasměruje k vyjmenování oblastí kvality života a různým typům indikátorů. Indikátory lze zapisovat na tabuli.

Po úvodní diskuzi, kde moderátor zmíní i objektivní a subjektivní posuzování kvality života, se rozdá druhý dotazník. Na druhém dotazníku mají za úkol žáci napsat ukazatele normálního, špatného a výborného života svých vrstevníků. Je třeba je upozorňovat ať se zaměří skutečně na vrstevníky.

## Indikátory kvality života

Následuje práce s indikátory kvality života. Moderátor rozdá předchystané kartičky s indikátory každému na lavici. Celkem má každý žák 20 kartiček. Úkolem je přečíst si je a vybrat 12 takových, které jsou podle něj důležité pro kvalitní život vrstevníka (16-17leté dítě). Z tohoto výběru žáka získá moderátor „míru důležitosti indikátorů“, to znamená, co žák považuje za ukazatele kvalitního života.

Poté mají žáci za úkol vybrat si ze svých 12 pouze 6 takových, které jsou pro ně samotné ty nejdůležitější. A ty poté seřadí do hierarchie dle nejdůležitějšího na prvním místě až po místo šesté. Tady změříme tzv. „váhu indikátorů“.

V rámci změny činnosti a zároveň udržení pozornosti můžeme nechat žáky, ať si hierarchie nalepí na druhou stranu prvního dotazníku.

Pokud by žáci souhlasili se zveřejňováním a svěřováním se, lze rozpoutat diskuzi ohledně prvních míst v hierarchiích.

## **Seřazování příběhů**

Moderátor rozdá žákům předtištěné kartičky s pěti krátkými příběhy. Úkolem žáků je si kartičky přečíst, pokusit se vcítit do osob z příběhů a seřadit příběhy podle sympatičnosti. Na první místo ten, který je žákovi nejvíce sympatický, který považuje za nejkvalitnější. Na poslední páté místo ten, který považuje za nejhorší.

Vzhledem k častým obtížím těchto žáků se čtením, jako je dyslexie, je možná vhodnější si příběhy přečíst společně nahlas. Seřazené příběhy lze opět lepit, nebo pouze dopsat číslice k textu a připnout je ke druhému dotazníku.

O seřazení je vhodné diskutovat a podívat se společně, že ne každý je seřadil stejně. Cílem těchto příběhů je totiž uvědomit si, že každý preferujeme něco jiného. Příběhy souvisí se subjektivním posuzováním kvality života. To znamená, že pro někoho je mít hodně sourozenců omezením, a někdo hodně sourozenců vidí jako spoustu lásky a opory.

Příběhy také zastupují jednotlivé hodnoty. Příběh „mám se fajn“ preferuje hodnotu přátel, „jsem jedináček“ preferuje hodnotu peněz, „mám hodně sourozenců“ pak hodnotu rodiny. Příběh „doma spolu moc nemluvíme“ popisuje ne zrovna ideální životní podmínky a příběh „moje rodina je docela normální“ zastupuje objektivně běžný průběh spokojeného dětství.

Po seřazení je prostor pro diskuzi a shrnutí oblastí kvality života a indikátorů. Pomůže to žákům znovu si připomenout, co všechno tedy spadá do kvality života, a pomůže jim to „rozšířit“ slovní zásobu pro poslední úkol.

## **Popis vlastního života**

Moderátor po shrnutí rozdá poslední dotazník. V tomto dotazníku se žáci již zaměřují sami na sebe a sami hodnotí svůj vlastní život. Mají za úkol podívat se na svůj život a najít co je podle nich v jejich životě špatné, nebo proč je tomu tak. Dále v čem je jejich život normální a v čem výborný. Je vhodné jim připomínat, že existuje několik oblastí kvality života, a že je spousta indikátorů (ukazatelů) kvality života. Inspirovat se mohou i nahlédnutím na své indikátory a příběhy. Je vhodné na tuto aktivitu nechat žákům minimálně deset minut, protože právě tato je z výzkumného šetření nejvíce přínosnější. Moderátor se poté loučí poděkováním za spolupráci.

### 4.3. Analýza a interpretace získaných dat

Výzkumné šetření proběhlo v únoru 2012. Žáci nebyli o výzkumném šetření předem informováni. Bylo zapotřebí silné motivace v důsledku situace ve skupinách, kdy se ve skupinách vyskytovalo několik velmi silných individualit, a vztahy ve skupině byly neklidné.

Výzkumné šetření proběhlo nejprve se skupinou osmi dívek, poté po svačině se skupinou sedmi chlapců. Dotazníky a kartičky žáci dostávali průběžně. Byli informováni o anonymitě, záměru i důvodu výzkumného šetření.

V **dotazníku č. 1** měli žáci dokončit větu. Na odpovědích bylo znát, že přece jen nějaké povědomí o pojmu kvalitní život mají. Chlapci odpovídali stručněji než děvčata. Odpovědi byly psány heslovitě, pouze dva respondenti použili celé věty. Překvapující je množství textu v odpovědích u děvčat, v průměru měla jedna odpověď cca 5 řádků. Žáci společně odpověďmi pokryli všechny oblasti kvality života, což svědčí o dobré informovanosti o tomto pojmu.

Mezi odpověďmi se objevovalo například: *„Myslím si, že člověk má kvalitní život, když má rodinu, přátele a dobrou práci.“* *„..., když má zázemí, má se komu svěřit“.* *„..., když má to, co potřebuje k životu (jídlo, pití) a není nijak odsuzován.“* *„..., když je zdravý, má kde bydlet.“* *„..., když nic neřeší a má se dobře.“* Z dalších odpovědí: *„kvalitní život může mít i bez rodiny, hlavně, že má svůj cíl, kterého chce dosáhnout a kde bydlet“.* Dále bylo jako ukazatel kvalitního života zmiňováno *„štěstí“*, *„dobrá práce“*, *„dostatek peněz“*, *„radost“* a *„spokojenost“*. V jedné odpovědi se objevilo i doporučení – *„kvalitní život má člověk, když se nezabývá tím co je kvalitní, ale žije“.*

V **dotazníku č. 2** se žáci zaměřili na vrstevníky a jejich životní podmínky v případě špatného života, výborného života a normálního života. Dívky se velmi rozepsaly. Každá měla ke každému ze tří životů minimálně tři řádky souvislého textu.

Normální život má, dle respondentů, takový chlapec (či dívka) stejného věku, který: *„chodí do školy“*, *„má nějaké kapesné“*, *„má možnost se vyučit“*, *„má přátele, kterým na něm záleží“*, *„jeho rodina není ani bohatá ani chudá“*, *„má holku (kluka)“*, *„je zdravý“*, *„občas mu něco nevyjde, ale jinak je v klidu“*, *„má dostatek jídla“*, *„má nějaké zvíře“*, *„vychází se svými rodiči“*, *„má se o koho opřít“*, *„nikdo mu neříká co*

*má dělat“*, „*může chodit na diskotéky*“, „*má radost z maličností*“ a „*dokáže žít skromně*“.

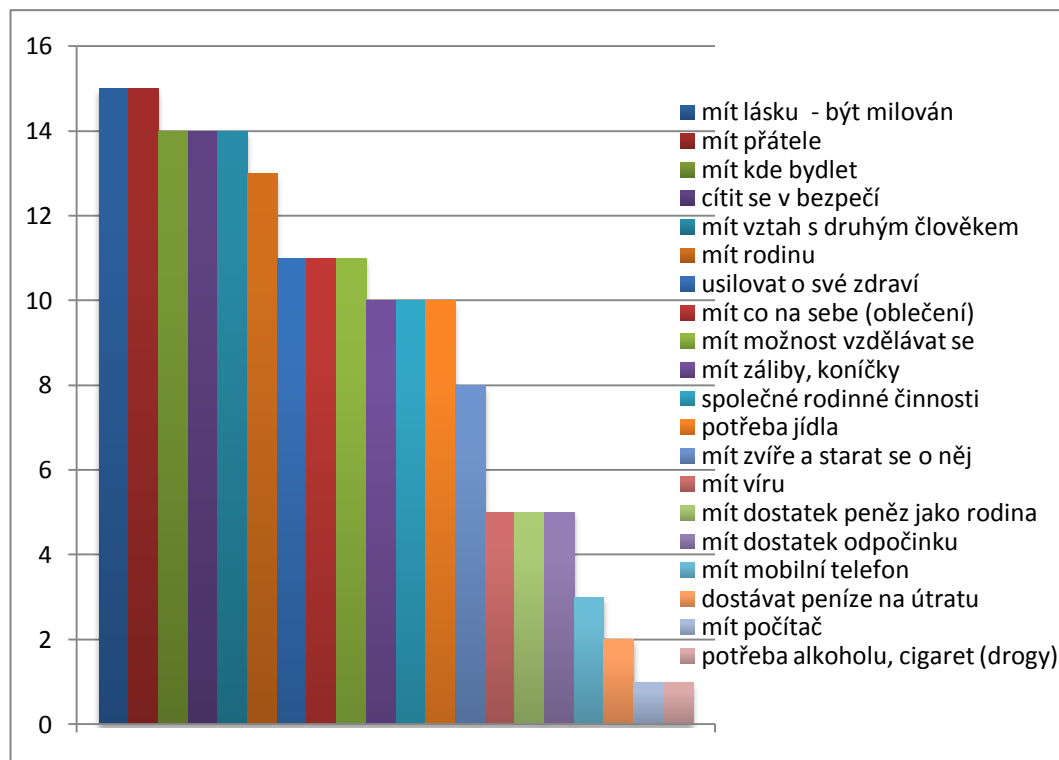
Výborný život má vrstevník, když: „*má partnera*“, „*má peníze*“, „*má se o koho opřít*“, „*má dobré zázemí*“, „*má bezvadnou rodinu*“, „*když mu všechno vychází*“, „*když získá výuční list a najde práci*“, „*když má dostatek sexu*“, „*když je optimista*“, „*má pohromadě oba dva rodiče*“, „*vychází s rodiči*“, „*má pohodu, klid*“, „*je zdravý*“, „*má dobrou školu*“, „*chodí do klubů*“, „*má přístup k sociálním sítím*“, „*má zdravou rodinu a oba rodiče*“, „*miluje*“.

A „*nemít žádné zázemí*“, „*nevycházet s rodiči*“, „*nepomáhat si*“, „*nemít nic*“, „*nemít nikoho*“, „*být vážně nemocný*“, „*život je hnusný, když mi někdo umře*“, „*kdo pije alkohol*“, „*nemá dobré vztahy*“, „*nemá svůj cíl*“, „*nemá kamarády, o které by se mohl opřít*“, „*ten kdo bere drogy*“, „*nemá kde bydlet, je bez peněz*“, „*ztratil sourozence*“, „*když se chytne drog nebo chlastu*“, „*má neúplnou rodinu*“, „*je závislý*“, „*pesimista*“, „*nemá naplněny všechny potřeby*“ jsou ukazatele, které žáci přiřadili ke špatnému životu svých vrstevníků.

V odpovědích bylo poznat, že žáci využili svých zkušeností i konkrétní příklady ze života druhých. Objevily se i odpovědi moralizující – „*musí si vážit toho, co má*“. „*Mít zázemí*“ a „*o koho se opřít*“ se objevovalo téměř na každém dotazníku, spolu se „*vzděláním*“, „*přáteli*“, „*rodinou*“ a „*penězi*“.

Dva respondenti měli svůj způsob odpovědi, který se lišil, ale nebyl o nic méně zajímavý. Normální život je „*průměr*“, špatný je „*podprůměr*“, a výborný je „*nadprůměr*“. Normální život znamená „*nedejchat*“, výborný život znamená „*dejchat stejnej vzduch se spoustou lidí a nebejt odsouzenej*“, a špatný život znamená „*dejchat stejnej vzduch se spoustou lidí a bejt za to odsouzenej*“.

Z nabídnutých dvaceti **indikátorů (ukazatelů) kvality života** měli žáci za úkol vybrat 12, které považují za důležité pro kvalitní život. Mezi dvanácti indikátory, které jsou pro žáky důležitými, měly zastoupení všechny indikátory. „*Potřebu alkoholu, cigaret a drog obecně*“ uvedl jeden respondent, „*mít počítač*“ považuje za důležitý taktéž pouze jeden respondent. Dvakrát se objevilo „*kapesné od rodičů či babiček*“ a „*mít mobilní telefon*“. Míru důležitosti ostatních indikátorů je možné vidět v následujícím grafu (graf č. 1).

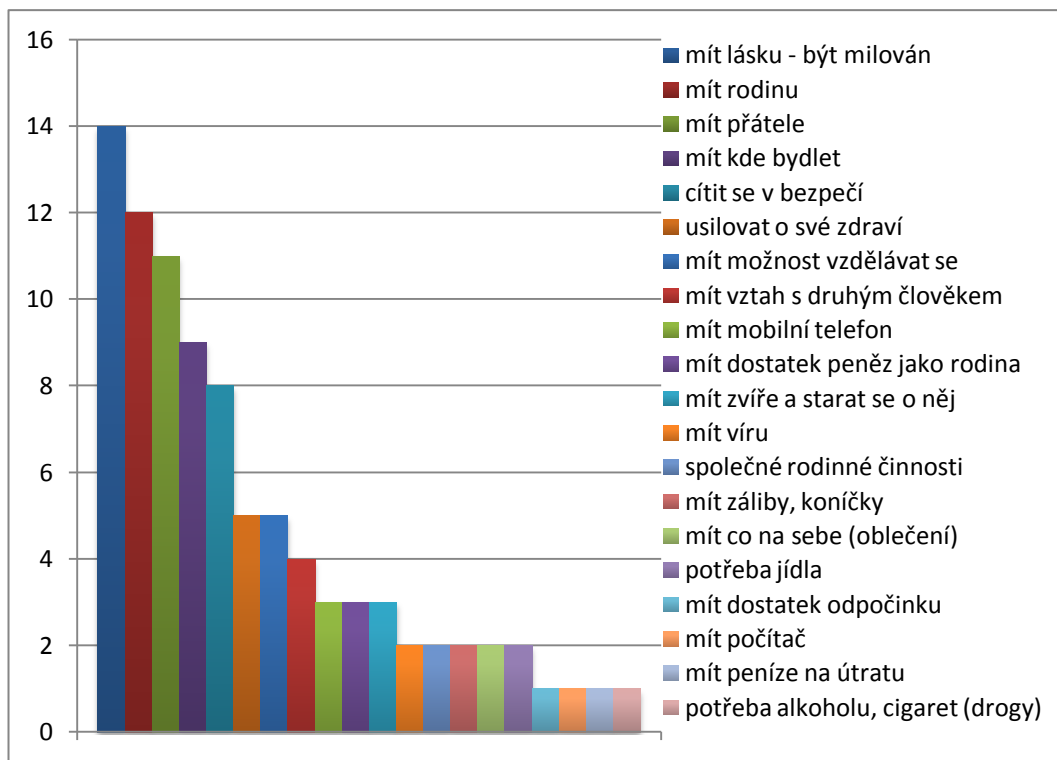


Graf č. 1: Míra důležitosti indikátorů kvality života (12 objektivně důležitých)

Mezi indikátory, které jsou pro kvalitu života dětí ve věku 15-18let důležité, se indexově ve skupině na prvních dvanácti místech umístily indikátory: „*mít lásku*“, „*mít přátele*“, „*mít kde bydlet*“, „*cítit se v bezpečí*“, „*mít vztah s druhým člověkem*“, „*mít rodinu*“, „*usilovat o své zdraví*“, „*mít co na sebe*“, „*mít možnost se vzdělávat*“, „*mít záliby*“, „*společné rodinné činnosti*“ a „*potřebu jídla*“.

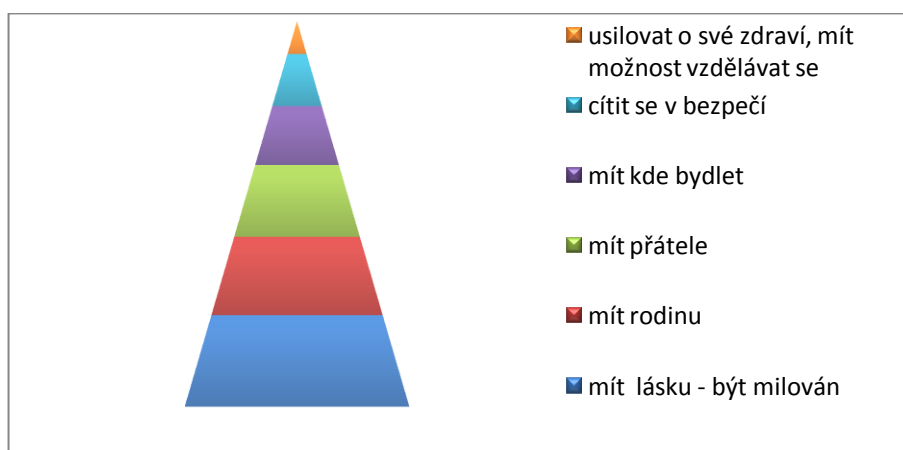
V šestici pro žáky nejdůležitějších indikátorů se objevovala „rodina“, „láska“, „vztah“, „zdraví“, „přátelé“ ale i „pocit bezpečí“ a „vzdělání“.

Následující graf (graf č. 2) zobrazuje četnost a míru důležitosti indikátorů, které žáci zvolili jako nejdůležitější pro ně samotné (pro jejich život).



Graf č. 2: Míra důležitosti indikátorů kvality života (6 subjektivně nejdůležitějších)

Ze šesti subjektivně nejdůležitějších indikátorů kvality života (také hodnot i potřeb) s nejvyšším indexem jsme pro lepší vizuální představu vytvořili pyramidu znázorněnou grafem č. 3. Základem je indikátor s nejvyšším indexem.



Graf č. 3: Pyramida výsledných šesti nejdůležitějších indikátorů kvality života (hodnot) žáků s poruchou chování

Opřeme-li se o vývojovou psychologii a přihlédneme-li k životním scénářům těchto dětí s poruchou chování umístěných do zařízení ústavní výchovy, lze každé místo v pyramidě odůvodnit.

Vzhledem k věku respondentů (15-18let), kdy jsou v období adolescence, mají přátelé a partneři v jejich životě větší roli než rodiče. Na tom lze usuzovat, proč je základnou a nejčastější hodnotou a indikátorem kvality života právě láska.

Děti jsou do diagnostického ústavu (do zařízení ústavní výchovy) také přijímány často z nefunkčních, neúplných či jinak narušených rodin. Často přicházejí o „klíčovou osobu“ nebo jsou rodiči odmítáni. Je-li dítě v dětství odmítáno, jeho potřeba lásky, pochvaly a ocenění stoupá. Láska je také jednou ze základních biologických potřeb člověka, najdeme tedy souvislost s pocity těchto dětí, v případě, že rodinné vztahy nefungují, jak by měly. Pocit z nedostatku lásky doma, neukojená biologická potřeba a významná role přátel a partnerů může vysvětlovat, proč „lásku“ umístili žáci na nejdůležitější místo.

Rodina byla pro respondenty na druhém místě. Tento jev můžeme opět přiřazovat nefunkčním vztahům v rodině, odkud žáci přicházejí, a jejich přání, aby se situace napravila. Během pobytů v ústavních a diagnostických zařízeních pak přicházejí na to, že je jim po rodičích smutno a uvědomí si, jak je rodina pro ně důležitá.

Přátelé se umístili na třetím místě. V tomto věku v závislosti na budování si identity a hledání si svého místa na světě jsou přátelé a kamarádi velmi důležití. O to hůře, jedná-li se o partu přátel tzv. „závadovou“.

V souvislosti s výzkumem V. Vojtové (in Němec, Vojtová; 2009) o výskytu poruchy chování v dětských domovech bylo jedním z výsledků výzkumu, že děti v zařízeních ústavní výchovy jsou ve většině případů v zařízení poněkolkáté (poprvé diagnostický ústav nebo středisko výchovné péče, poté výchovný ústav či dětský domov). Časté střídání míst, kde má dítě své věci, kde přespává, kde pozná okolí a lidi kolem sebe, neprospívá žádnému z nich. Není proto divu, proč se v pyramidě objevil velmi vysoko indikátor „*mít kde bydlet*“. Lze usuzovat, že právě v souvislosti s častým střídáním míst a zařízení. Těmto dětem pak chybí „domov“, a proto je tento indikátor pro ně velmi důležitý.

S hodnotou „*mít kde bydlet*“ velmi úzce souvisí i následující potřeba, a to „*cítit se v bezpečí*“. Nejistotou ohledně budoucnosti, nejistotou ohledně svého domova či situace, je pro tyto děti potřeba bezpečí jistě významnou.

A šestou nejdůležitější hodnotou v životě je pro tyto děti „*mít možnost se vzdělávat*“ a „*usilovat o své zdraví*“. Že děti zařadily do svých nejdůležitějších ukazatelů kvality života „*usilovat o své zdraví*“ poukazuje na dobrou informovanost o zdravém životním stylu, která pravděpodobně číší ze školy, kde je toto téma zařazeno do rámcového vzdělávacího programu v rámci vzdělávací oblasti „Člověk a zdraví“ a vzdělávacího oboru „Výchova ke zdraví“. Ale lze usuzovat, že příčinou může být i obrat celé společnosti ke zdravému životnímu stylu, který se projevuje v posledních letech nespočtem informací v médiích ale i na internetu.

Děti jsou také obecně sportovně založeny, a ty s poruchou chování nevyjímaje. V diagnostickém ústavu v Brně jezdí velmi často na brusle, na kolech, chodí bruslit, lézt po horolezeckých stěnách nebo plavat. A tyto aktivity si přejí a plánují přímo děti. O škodlivosti kouření a nevhodnosti ostatních drog jsou děti také velmi dobře informovány.

Je potěšující, když dítě po dvou měsících z diagnostického ústavu odchází s cílem dokončit si vzdělání, i přesto, že před nástupem chodilo za školu a škola pro ně nebyla důležitá. I tak by se dala interpretovat hodnota „*mít možnost se vzdělávat*“ v pyramidě šesti nejdůležitějších, minimálně zájmem dokončit si školu při odchodu ze zařízení, kde se rozhoduje o jeho budoucí cestě. Nakolik si ale dítě půjde za svým vytyčeným cílem získat alespoň výuční list, a nakolik odolá nepříznivým vlivům z okolí, je otázkou.

Následujícím úkolem bylo seřadit nabídnuté **příběhy**. Cílem bylo si v diskuzi poté uvědomit, že kvalitu života vnímáme každý odlišně. Pořadí příběhů se skutečně lišilo. Překvapivě se ukázal rozdíl v pořadí i mezi chlapci a děvčaty.

Na prvním místě se umístil příběh „*moje rodina je docela normální*“, kde jsou vyzdvíženy dobré rodinné vztahy, důvěra, dostatek peněz v rodině a cíle do budoucna. Na druhé místo řadili žáci příběh „*mám se fajn*“, ve kterém jde sice o dostatek přátel, avšak rodiče dítěti nedostatek jejich času kompenzují penězi a hračkami. Třetí místo patří příběhu „*mám hodně sourozenců*“, ve kterém je dítě z vícečetné rodiny a nemá zrovna jednoduchou cestu. Na čtvrté místo žáci umístili příběh „*jsem jedináček*“, ve kterém je rodina bohatá, může si leccos dovolit, zaměstnání má dítě jisté v rodinné firmě, ovšem je to na úkor motivace ke vzdělávání a není tu zmínka o opravdových přátelích. Páté místo patřilo příběhu „*doma spolu moc nemluvíme*“. V tomto příběhu je dítě většinu času samo, přátel moc nemá, rodiče jsou často pryč a učitelka nad ním ve škole „zlomila hůl“.

Chlapci i dívky měli shodně na prvním místě „*moje rodina je docela normální*“. Dívky pak umístily na druhé místo „*mám hodně sourozenců*“, na třetí místo „*mám se fajn*“, na čtvrté místo „*doma spolu moc nemluvíme*“ a nejhorším pro ně byl příběh „*jsem jedináček*“. Chlapci měli na druhém místě „*mám se fajn*“, na třetím místě „*jsem jedináček*“, na čtvrtém místě „*mám hodně sourozenců*“ a na pátém místě „*doma spolu moc nemluvíme*“. Na hierarchiích je dobře vidět, že kvalitní život každý vidí trochu jinak a hodnocení je subjektivní.

Posledním úkolem žáků byl **dotazník č. 3**, na kterém je v horní části otázka směřovaná k respondentovi: „Je můj život kvalitní?“ a poté následuje popis svého života z hlediska výborného, špatného a normálního.

Následující grafy zobrazují vyhodnocení odpovědí na otázku, zda považují respondenti svůj život za kvalitní. Nejprve graf č. 4 s analýzou odpovědí všech respondentů, následně grafy odpovědí dívek (graf č. 5) a chlapců (graf č. 6).



Graf č. 4: Odpovědi respondentů na otázku „Je můj život kvalitní?“



Graf č. 5: Odpovědi dívek na otázku „Je můj život kvalitní?“



Graf č. 6: Odpovědi chlapců na otázku „Je můj život kvalitní?“

Na grafu odpovědí všech respondentů vidíme, že převažuje nejistota či nerozhodnost a negativní posuzování kvality svého života. Odpověď „nevím“ zvolilo šest respondentů a odpověď „ne“ sedm respondentů. Pouze jeden chlapec a jedna dívka považují svůj život za kvalitní.

U dívek si pět z nich myslí, že je jejich život nekvalitní a dvě vybraly odpověď „nevím“. U chlapců převažovala odpověď „nevím“ (čtyři chlapci), a dva považují svůj život za nekvalitní.

Druhým úkolem dotazníku č. 3 je zamyslet se nad svým životem. Respondenti měli za úkol napsat, v čem si myslí, že je jejich život výborný, v čem normální a v čem špatný. Za zajímavost považujeme, že pouze několik málo respondentů začalo psát shora dolů (tj. nejprve kolonkou „v čem je můj život výborný“), a cca 75% respondentů začalo kolonkou „v čem je můj život špatný“. Dá se tedy říci, že u dětí s poruchou chování převažuje spíše negativní pohlížení na svět.

Respondenti poslednímu dotazníku skutečně věnovali nejvíce pozornosti a rozepsali se. V odpovědích se vyjadřují ke své minulosti i současnosti, a zmiňují i své plány a cíle. Využívali celých vět. Uvedli konkrétní situace i specifické zkušenosti ze svých životů. Na své životy se respondenti podívali skutečně z několika hledisek, ovšem objevily se odpovědi i jednoduššího rázu. Mezi odpověďmi se objevila i kritika dosavadního života a přání změnit jej do budoucna. V odpovědích je znát schopnost náhledu na své chování a svůj život. Gramatika ovšem, i přes věk, kdy již všichni respondenti mají ukončeno základní vzdělání, pokulhává.

Níže citujeme odpovědi respondentů na otázky „v čem je můj život výborný“, „v čem je špatný“ a „v čem je normální“.

*„Můj život je výborný v tom, že mám úžasnou mámu i tátu, i když nežijí s obouma. Oba mi dávají velkou lásku. Dosáhla jsem svého cíle a to toho, že dělám trenérku taneční skupině. Zatancovala a zaspívala jsem si se slavnými, co jsem chtěla. A hlavně já i moje rodina je zdravá. Můj život je špatný v tom, že mě vyhodili ze školy a že jsem musela do dianostáku a nemohla být s mámou a kamarády. A normální je můj život v tom, že mám kde bydlet, mám super rodinu, mám svoje cíle, kterých chci dosáhnout. A hlavně, že jsem se dostala na obor na škole, který jsem chtěla a nic mi nechybí.“ (dívka, 16 let, svůj život za kvalitní nepovažuje)*

*„Můj život je výborný tím, že jsem už od dvou měsíců mohl vyrůstat v dětském domově. Jinak není zrovna výborný, ale vážím si ho. Špatný v tom, že jsem byl grázl a že jsem dělal zbytečné problémy. Normální je v tom, že mám kde bydlet, nemám tolik peněz, ale vystačím si s tím, co mám.“ (chlapec, 16 let, svůj život hodnotí jako kvalitní)*

*„Výborný je v tom, že mám skvělou mámu, babičku, bráchu. Mám kamarády, kteří stojí při mě, vždy pomůžou, sice nejsou dokonalí, každý má své mouchy, ale vážím si jich, hlavně mojí matky. Druhá matka by to se mnou nedala. Špatný v tom, že sem brzo začala pít, brát drogy. A taky mě mrzí, že nevycházím s otcem, jinak zas tak špatný není ten život. Normální je můj život v tom, že si užívám každého dne.“ (dívka, 17 let, svůj život za kvalitní nepovažuje)*

*„Výborný život mám, nevím asi v lasce nebo že pujdu dom a že zas pujdu boxovat, zase v kondici, zas to bude dobrý, už chcu všechno napravit. Špatný že jsem dělal blbosti a že jsem v diagnostáku a že je to na hovno. Normální život že mi to vichází z holkama a že mám dostatek sexu, to je důležité, prostě si to užít.“ (chlapec, 17 let, na otázku „je můj život kvalitní“ odpověděl „nevím“)*

*„Výborný že mám ještě několik hodně dobrých přátel (těch opravdových). A poznávám pořád nové lidi v městě, ve kterém dočasně jsem a rozumím si s nimi kolikrát víc jak v mojem rodném městě, kde bydlím. A chodívám se bavit. Špatný život mám v tom, že beru drogy, hádám se s rodinou, nedostatek peněz, kouření, nedostatek pohybu, nezdravé stravování, stres, život se základním vzděláním, ztráta pár dobrých přátel. Normální že si začnu v září dodělávat střední školu, budu se učit pravidelněji a budu se snažit, najdu si brigádu. Mám rodinu a přátele.“ (dívka, 17 let, odpověděla „nevím“)*

„Výborný je, že mám kamarády, rodinu, hraju na hudební nástroj. Špatný že se hádám doma a nechci s něma žít. Normální protože mám skoro vše jako ostatní děti.“ (chlapec, 16 let, odpověděl „nevím“)

„Výborný v tom, že mám nějaké kamarády, kterým na mě záleží, i tady kde jsem teď a nevykašlali se na mě. Špatný v tom, že nemám rodinu na kterou se můžu spolehnout. Normální v tom, že se teď cítím dobře i když nemám to co jsem kdy chtěla.“ (dívka, 17 let, odpověděla „nevím“)

„V mém životě je výborný to, že se vyučím, chytanu se dobré práce a budu mít peníze. Můj život je špatný v tom, že sem stratil rodinu, a umřel mi nejlepší kamoš. Můj život není zcela normální, a to proto že se chovám jak blbý, ale lidi nebo blízcí kamoši mě mají za to rádi i když to někdy přeháním.“ (chlapec, 16 let, odpověděl „nevím“)

„Výborný v tom, že jsem zdravá. Mám skvělé kamarády. V tom že rodina stojí při mě. Ve škole mám spoustu kamarádů. Momentálně to mám špatný s bejvalým, je to špatný protože jsem ztratila roční vztah. A špatný v tom, že kouřím a jsem už na tom závislá!“ (dívka, 17 let, nepovažuje svůj život za kvalitní)

„Výborný v tom, že jsem zdravá, ráda pomáhám druhým, mám sourozence. Špatný protože stačil jeden blbý okamžik a přišla jsem o vše. Nemám se skoro do čeho obléct, nemám rodinu a ani o koho se opřít. Normální je můj život v tom, že se vzdělávám, mám koníčky a kamarády. Bez peněz se obejdu.“ (dívka, 16 let, svůj život za kvalitní nepovažuje)

„Výborný v tom že se v diagnostickém ústavu mám dobře, že tu jsou moc dobří vychovatelé a učitelé. Špatný protože nejsem doma, ale jsem v DÚM Brno. Normální protože jsem tu rád.“ (chlapec, 17 let, svůj život za kvalitní nepovažuje)

„Výborný ve všem, co za výborné považuju. Jsem chytrý, mám hodně talentu na různé věci, mám dobrou imunitu. Špatný ve všem co za špatné považuju. V tom jaká jsem osobnost, některé fyzické vady, dost věci, co se týkají mojí rodiny a závislost na cigaretách. Normální není v ničem.“ (chlapec, 17 let, svůj život za kvalitní nepovažuje)

„Výborný protože mám rodinu, které na mě záleží. Mám hodnou přítelkyni. Špatný v tom, že nemám mnoho přátel a nemám mnoho času pro rodinu. Normální protože mám možnost se vyučit, mám mnoho zálib.“ (chlapec 16 let, odpověděl „nevím“)

„Výbornost je úspěch, to je můj cíl mít úspěch. Život je špatný, když někdo z rodičů zemře. Chci mít život jaký si chci udělat, jakej život si udělám, tak ho budu mít.“ (dívka, 17 let, svůj život za kvalitní nepovažuje)

*„Můj život je tak kvalitní, že mi z něho už semtam není k smíchu. Výborný je v tom, že jsem optimista, mám co jest, co pít a kde spát. Mám supr kamarády. Špatný protože nemám kočku ani psa. Lidi štvě, když jsem optimista. Normální je v tom že občas jako každéj mívám depku a v tom, že do postele nosím pyžamo.“ (dívka, 17 let, hodnotí svůj život jako kvalitní)*

#### **4.4. Závěry a doporučení pro intervenci**

Výzkumné šetření proběhlo v únoru 2012. Předpokládali jsme, že děti ve věku adolescence budou mít alespoň minimální povědomí o pojmu „kvalita života“. I přes obecně známý fakt, že děti s poruchou chování mají obtíže s verbalizací svých pocitů, jsme očekávali obsáhlejší odpovědi. Toto se potvrdilo. Bylo zapotřebí silné motivace, avšak s výsledky můžeme být spokojeni.

Instrukce moderátora i dotazníky byly respondentům srozumitelné. Čas padesáti minut byl pro práci se skupinou dostačující. Mezi indikátory kvality života postrádala jedna respondentka „světový mír“. Kvalita popisu životů respondentů, respektive jejich subjektivního hodnocení jejich života, i popisů životů vrstevníků byla vysoká.

Špatný život (ať už vrstevníků či jejich) byl respondenty spojován nejčastěji se špatnými rodinnými vztahy, s užíváním drog, ztrátou někoho blízkého či přátel, samotou, nejistotou a chováním, které neodpovídá všeobecným normám společnosti.

Výborný život si respondenti nespojovali s nadbytkem materiálních statků, avšak s harmonickým, podporujícím rodinným prostředím, dostatkem opravdových přátel, pocitem bezpečí a jistotou domova, úspěchem (a to nejen ve škole) a láskou.

#### **Zjištění ve vztahu k hypotetickým předpokladům výstupů výzkumu**

1. *Hodnotové orientace žáků s poruchou chování se nebudou nijak zvlášť lišit od hodnotových orientací žáků z běžných škol.*

Výstupy výzkumu jsme porovnávali s výzkumem Národního institutu dětí a mládeže MŠMT z roku 2005 „Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let“, kde jsme se zaměřili na hodnoty nejstarších žáků. Žáci z běžných základních škol uvedli na prvním místě „dobří přátelé“, na druhém „šťastná rodina“, na třetím „hodně peněz“, čtvrté místo „poznávat svět“, páté místo „dobře se učit“ a šesté „chovat se slušně“.

Respondenti výzkumného šetření (dále jen respondenti) volili hodnoty podobné. Na prvních místech byla „láska“, „rodina“ a „přátelé“. V čem se však žebříčky liší, je hodnota „mít kde bydlet“. Žáci s poruchou chování pochází často z nevyhovujícího sociálního prostředí, a protože je jim často nařízena ústavní výchova či se místa jejich pobytů rychle střídají, je pro ně tato hodnota důležitější než pro děti z běžných škol. Oproti tomu hodnota „peníze“, vyskytující se mezi hodnotami žáků z běžných škol, pro žáky s poruchou chování podstatné natolik nebyly. Mezi šesti subjektivně nejdůležitějšími se objevila tato hodnota pouze u tří respondentů.

Hodnotové orientace žáků s poruchou chování se odvíjí od jejich neobvyklých životních scénářů a od hodnotových orientací žáků z běžných škol se liší.

### **Předpoklad se nepotvrdil.**

- 2. Žáci s poruchou chování budou spíše než materiálně zaměřené hodnoty preferovat hodnotu lásky, přátelství a rodiny.*

Dítě s poruchou chování má dle charakteristických vlastností dle Bowera obtíže navázat a udržet si uspokojivé sociální vztahy, často se cítí nešťastně a většinou pochází z nefunkčního rodinného prostředí. Hodnoty (indikátory kvalitního života) „mít přátele“, „mít rodinu“ a „mít lásku – být milován“, by proto měly být preferovány spíše než například vlastnění mobilního telefonu či počítače s internetem.

Výzkum toto v podstatě potvrdil. Kromě jednoho výskytu potřeby mobilního telefonu, se vyskytovaly hodnoty „mít oblečení“ a „potřeba jídla“, avšak „mít přátele“, „mít lásku“ a „mít rodinu“ bezpečně obsadily v žebříčku důležitosti místa nejvyšší.

### **Předpoklad se potvrdil.**

- 3. Mezi subjektivně nejdůležitějšími hodnotami (indikátory kvalitního života) se bude u žáků v diagnostickém ústavu objevovat hodnota „mít kde bydlet“.*

Do diagnostického ústavu jsou děti přijímány ze dvou důvodů. V případě poruchy chování nebo ze sociálních důvodů. Během pobytu v tomto zařízení se rozhoduje o jejich další cestě. Dítě se může vrátit domů, nebo jeho cesta směřuje do jiného zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy. Protože je sociální stabilita tímto přesunováním narušena, dítě získává dojem, že nikam nepatří. Často tyto děti projdou minimálně dvěma takovými zařízeními. Pocit sociální stability je základní potřebou jedince. V případě dětí, umístěných ze sociálních důvodů, tedy nepodnětného až závadového prostředí, kde nefungují vztahy a problém je často i v ekonomické

oblasti, usuzujeme, že tyto, ale i děti často přemístované, budou hodnotu „mít kde bydlet“ zařazovat mezi hodnoty pro jejich život subjektivně nejdůležitější.

Hodnota „mít kde bydlet“ se umístila mezi šesti nejdůležitějšími a index ji zařadil na čtvrté místo.

#### **Předpoklad se potvrdil.**

##### **4. Žáci s poruchou chování budou svůj život hodnotit jako kvalitní.**

Takto usuzujeme na základě efektu, který se při realizacích výzkumů často vyskytuje, a tím je tzv. „sociální žádoucnost“. Účastník výzkumu se snaží odpovědět tak, jak si myslí, že je to od něj očekáváno a názory, které by mohly být v rozporu s očekáváním, si z obavy lišit se raději nechá pro sebe. Vliv sociální žádoucnosti je tím větší, čím je téma pro jedince citlivější. Předpokladem je také, že se žáci budou snažit nahlédnout do dotazníků ostatním, a ne každý bude svůj názor chtít zveřejňovat, proto raději odpoví, že svůj život za kvalitní považuje.

Sedm respondentů svůj život za kvalitní nepovažuje, šest odpovědělo „nevím“ a pouze dva respondenti svůj život za kvalitní považují. Převažuje tedy spíše nejistota a negativní hodnocení.

#### **Předpoklad se nepotvrdil.**

##### **5. Hodnotové preference chlapců se budou lišit od preferencí dívek.**

Jesenský (in Vaňurová, 2005) zastává názor, že chlapci jsou v hodnotové orientaci zaměřeni spíše na hodnoty typu „mít“ (majetek, plat, úspěšnost v zaměstnání, touha vlastnit něco, touha po moci) a jsou zaměřeni spíše na vlastní osobu. Dívky preferují spíše hodnoty typu „být“ (vzdělání, poznání a pravdu, touha pomáhat ostatním, empatie, později rodinu, děti a reprodukční hodnoty), orientují se spíše na ostatní. Není jediným autorem, který zaznamenal v hodnotových orientacích rozdíly genderové povahy (srov. Sak, 2004; výstupy výzkumu NIDM, 2005).

Odlišnost v hodnotových preferencích se skutečně potvrdila. Rozdíl se objevil během seřazování příběhů.

Objektivně běžný a spokojený průběh dětství v příběhu „*moje rodina je docela normální*“ se umístil na prvním místě u obou skupin. Rozdíl se objevuje v dalším pořadí. Dívky umístily na druhé místo příběh „*mám hodně sourozenců*“, který je zaměřen na preferenci hodnoty rodiny a sourozenců. Na třetí místo „*mám se fajn*“, který je zaměřen na hodnotu přátel. A příběh zaměřený na hodnotu peněz, „*jsem jedináček*“,

řadily až na poslední místo. Chlapci na druhé místo řadili kamarády („*mám se fajn*“), na třetí místo umístili hodnotu peněz („*jsem jedináček*“), na čtvrté místo hodnotu rodiny („*mám hodně sourozenců*“) a na poslední místo příběh s ne zrovna ideálními podmínkami („*doma spolu moc nemluvíme*“). Chlapci tedy skutečně preferovali spíše hodnotu peněz, než hodnotu rodiny.

### **Předpoklad se potvrdil.**

6. *Indikátor kvality života „mít možnost se vzdělávat“ nebude řazen mezi šest subjektivně nejdůležitějších.*

V tomto případě usuzujeme z všeobecného mýtu, že žáci s poruchou chování berou školu jako nutné zlo, kam musí chodit, nikoliv jako možnost svého lepšího profesního uplatnění. Dle vývojové psychologie stoupá v období puberty a adolescence zájem spíše o sociální okolí (vrstevníky), proto bude spíše mezi šest nejdůležitějších umístěn indikátor, týkající se sociálních vztahů, než vzdělání. Dle Bowera se potýkají žáci s poruchou chování s neschopností učit se a častou reakcí člověka na neúspěch je únik (záškoláctví, bojkot školy) nebo snížení aspiračních cílů (Vojtová, 2004).

Na sníženou důležitost tohoto indikátoru lze usuzovat i na základě toho, že většina dětí s poruchou chování má zkušenost se záškoláctvím, z výzkumného souboru se jedná o 100%.

Překvapivě se indikátor „mít možnost se vzdělávat“ mezi šesti nejdůležitějšími umístil. O přání získat alespoň výuční list jsme se dozvěděli i v popisech vlastního života. Je možné, že děti popohání vpřed vědomí, že jen s ukončeným základním vzděláním na pracovním trhu příliš neuspějí a zajistit si obživu by rádo jednou každé z nich.

### **Předpoklad se nepotvrdil.**

Příběhy a životní scénáře dětí s poruchou chování nejsou jednoduché. Často se potýkají se starostmi, které současní dospělí v jejich věku řešit nemuseli. A je obdivuhodné, jak se s tím často dokáží vypořádat. Světlym bodem v odpovědích respondentů vidíme touhu či plán dokončit si vzdělání a mít minimálně výuční list. Z odpovědí je cítit i přání, aby se rodinné vztahy či situace doma uklidnila, případně změnila, a i přání změnit své chování a sebe samotného.

Hlavním cílem této práce bylo se zaměřit, na základě výsledků výzkumu, na vhodná intervenční doporučení pedagogickým pracovníkům, rodičům i ostatním

pomáhajícím pracovníkům pro práci s dětmi s poruchami chování v oblasti podpory zdravého vývoje hodnot a podpory současné i budoucí kvality jejich života.

Vyjdeme-li z literatury, Helus (2009) uvádí resilientní ochranné osobnostní vlastnosti, které pomáhají jedinci odolat vůči zátěži, nabýt životní pohody a tím i spokojenosti, a naplnění kvalit života. Význam připisuje tomu, pokud jedinec přijme svou minulost a vnímá své zážitky a zkušenosti jako odrazový můstek pro další život. Ve výstupech z výzkumu se několikrát objevilo, že nějakou životní událost má za sebou každý respondent, a že tato událost má vliv na jejich současnou kvalitu života. Je třeba je tedy především naučit tuto situaci přijmout a překonat.

Důležitá pro duševní pohodu je přítomnost zážitků nadšení a uchvácení tím, co dítě dělá a co prožívá. Velkou roli také hraje nabytí přesvědčení, že jednání dítěte a jeho úsilí má pozitivní důsledky, a zjištění, že ono samo se rozhoduje, samo je tvůrcem jeho života, a je spoluzodpovědné za chod věcí i za druhé lidi. Přičemž výstupy z výzkumů prokázaly, že tyto děti o své spoluzodpovědnosti většinou ví.

Velmi podstatnou je schopnost spojit si s vyhlížením do budoucnosti naději a mít jasno ve svých principech a zásadách. Výstupy z výzkumu naději spojenou s vyhlížením do budoucnosti prokázaly v případě touhy získat výuční list.

Tento výčet nám v podstatě ukazuje, na které oblasti se, v případě podpory rozvoje osobnosti u dětí s poruchou chování, která by vedla ke zdravému vývoji hodnot a podpoře naplňování kvalit jeho současného i budoucího života, zaměřit, a co se snažit podporovat. Níže ale uvádíme i konkrétní intervenční a výchovná doporučení a aktivity.

### **Všeobecná doporučení rodičům**

Ve všeobecných doporučeních rodičům vycházíme z vývojové psychologie. *„Vždy je třeba se ve výchovné práci opírat o stále doplňované poznatky z vývojové psychologie.“* (Čačka, 1996; s. 109)

V předškolním věku potřebuje dítě dostatek podnětů. Je důležité na potřeby dětí reagovat avšak zavést a zachovat rytmus dne. V období dětského vzdoru se doporučuje dítěti nevzdorovat, omrzí jej to. V období otázek se doporučuje trpělivě odpovídat na všechny dotazy, poukazuje to na vstřícnost rodiče a dítěti se rozšiřují obzory.

Ve školním věku by měl rodič dbát na důslednost a dodržování zvyklostí. Nedůslednost ve výchově je totiž závažnou chybou. Dítě, kterému matka najednou zakáže to, co jindy povolí, jen vytváří situaci, kde se prolíná pravda s nepravdou a dítě se nemá čeho držet. Také tresty by měly být přiměřené.

Děti by měly být vedeny k samostatnosti a zodpovědnosti za své činy. „*Samostatnost by měla být hlavním cílem každé zdravé výchovy.*“ (Čačka, 1996; s. 108)

Rodič by neměl zapomínat dítě chválit a nechat je zažít úspěch v něčem, v čem vyniká, hledat jeho přednosti a vyzdvihovat je. V rámci finančních možností rodiny umožnit dítěti výběr volnočasových aktivit a v jeho koníčcích a zájmech je podporovat.

Je třeba budovat u dítěte respekt k autoritám, a naučit je adekvátně přijímat vedení nadřízené osoby. Zdravý vztah k autoritám pak dítěti pomůže nejen ve vztahu k učitelům ale i ostatním dospělým, se kterými přijde do styku.

Rodič by měl dítěti nabízet možnosti diskuze o problémech či jeho trápeních a především se o své dítě, jeho zájmy a jeho svět zajímat.

V případě dítěte s poruchou chování by rodič neměl neodsuzovat dítě, ale odsuzovat jeho chování. Rodič by měl trvat na svých rozhodnutích a důsledně trvat i na plnění povinností. Přílišná autoritativní výchova má dva dopady. V prvním případě se jedná o plaché, poslušné, svědomité a nesmělé dítě, které je ale později pasivní a neprůbojné. Ve druhém případě jsou děti vzdorovité, kdy následkem konfliktů jeho přání a zákazů rodičů dítě začne lhát, toulat se, neposlouchat, svalovat vinu na jiné apod. Tento napjatý vztah se pak přenáší i do ostatních kontaktů s lidmi.

Na všem „co je pro dítě nejlepší“, by se dítě mělo spolurozhodováním podílet. Čačka (1996) také rodičům doporučuje, aby dětem nabídli svůj postoj a názor na věc, dítě se tím pak učí přijímat názory a stanoviska ostatních.

### **Intervenční doporučení pedagogickým pracovníkům**

V případě problému v chování žáka, je třeba, aby učitel reagoval okamžitě. Odmítavý postoj by pak neměl zaujmout k osobnosti žáka, nýbrž k chování. I v případě učitelů by tresty měly být přiměřené a učitel důsledný. Ve třídách se doporučuje zavést pravidla, avšak těch co nejméně, zato jasných a žákům srozumitelných. Učitelé by měli respektovat potřeby žáka a respektovat jej jako svébytnou osobnost, která potřebuje individuální přístup.

Na zdraví žáka a jeho životní styl má pozitivní vliv jakákoliv preventivní činnost učitelů v rámci školy nebo zájmových organizací.

Učitel by se měl pokusit naučit žáka racionálně zpracovávat negativní životní události (nejen emocionálně, ale i kognitivně). Pomáhá tzv. verbalizace problémů.<sup>7</sup> Naučí-li se žáci mluvit o svých pocitech a problémech a bude-li jim učitel naslouchat, samo o sobě to pro ně bude terapií. Toto se týká především výchovných poradců.

Ti by se při intervenčních rozhovorech neměli soustředit pouze na současnost, ale vycházet z minulosti a zaměřit se i na budoucnost. Rozhovor o minulosti přispívá k porozumění, rozhovor o budoucnosti k uvědomění si životních perspektiv. Tak jako rodičům i pedagogickým pracovníkům se doporučuje využívat pozitivního posilování prosociálního chování a potřeba je sledovat i sociální vztahy s vrstevníky. Často se totiž dítě s poruchou chování stává terčem šikany, nebo přímo samo šikanuje. Podstatné je naučit žáky klást si krátkodobé a splnitelné cíle. Souvislost hledejme s jejich obtížemi v pozornosti a nedostatku vůle.

V neposlední řadě by měl učitel žákovi s poruchou chování vždy dát dostatek času pro vypracování úkolu, úkol by měl být přiměřený jeho schopnostem a důležité je jasné zadání instrukcí (více strategií ve výuce viz výše v subkapitole 3.3.)

V případě řešení konfliktů na půdě školy je dobré využít podpory skupiny, přičemž Train (2001) hovoří o pozitivnější reakci dětí na jednoho z nich než na dospělého. Myslel tím využití vypěstování pocitu sounáležitosti ve skupině a tím i následné podporování dítěte, které má potíže. Přitom žáky je třeba naučit, že každý má právo na svůj názor, a že by se měli pokusit pochopit, co cítí ten druhý. Žáci sami by pak měli umět najít řešení, aniž by ublížili ostatním. Měli by umět naslouchat a zůstat nezaujatí a dát druhému najevo, že jej vnímají. Dále vést druhou stranu k pojmenování problému a podporovat je, aby zformulovali řešení přijatelné pro všechny a probrat způsoby, jak se podobné situaci příště vyhnout.

Škola by se dále měla zaměřit na posilování takového chování, které žákům pomůže překonávat bariéry ve vzdělávání, pomůže jim v sociálních interakcích a podpoří nárůst resilience vůči negativním vlivům přicházejícím z okolí. Hovoříme o nabývání klíčových kompetencí, nezbytných pro budoucí život. V intervenčních postupech je pak třeba pracovat na modifikaci chování pomocí získávání korektivních

---

<sup>7</sup> Verbalizace vychází z narativní psychologie, která se opírá o zkoumání lidské zkušenosti vyprávěné v příběhu. Často mívají děti při potížích pocit, že se jedná o jejich poruchu, jejich individuální nedostatek či vlastnost, která zároveň přispívá k negativnímu hodnocení sebe sama. Verbalizací (externalizací neboli popisem, vyprávěním) je možné si ujasnit příčinu problému, která často vůbec nespočívá v dětech samotných.

zkušeností v situacích, kde doposud žáci jednali dle svých starých vzorců chování (dle stereotypů poruchového chování).

### **Doporučení pracovníkům školských zařízení pro výkon ústavní výchovy**

Mezi hlavní reedukační činnosti těchto zařízení patří vzdělávání a podpora motivace k celoživotnímu učení. Volnočasové aktivity by měly být organizovány a plánovány s ohledem na rozvoj dovedností žáků, rozvoj jejich osobnosti a naplňování jejich potřeb. Tak jako ve školách hlavního proudu i v těchto zařízeních probíhá prevence sociálně patologických jevů pomocí výukových filmů, přednášek, her a dalších aktivit. Velkým pomocníkem je nastolení režimu dne, kdy je třeba trvat na jeho dodržování. Dále nám pomáhá tzv. spolupráva, kdy se žáci podílejí na rozhodování o vycházkách a společném odpoledním programu. V poslední době se do popředí dostávají i tzv. kontrakty o chování (smlouvy o chování, individuální programy), které jsou navrženy pedagogickým pracovníkem a podepsány i dítětem. A v neposlední řadě je v těchto zařízeních využíváno výchovných opatření (systém odměn a trestů, nejčastěji bodové hodnocení).

Jedním z hlavních úkolů vychovatele v tomto zařízení je dítěti pomoci stabilizovat jeho sociální ukotvení a posílit jeho pocit bezpečí. Děti, kterým byla ústavní výchova nařízena, totiž o sociální stabilitu přišly. Jejich sociální kompetence, které byly narušeny již životním scénářem, mohou být dalšími přesuny mezi zařízeními znovu ohroženy, nemluvě o zvýšeném pocitu ohrožení, který s touto nejistotou souvisí. A již víme, že právě sociální jistota a ukotvení jsou pro budoucí perspektivu dítěte a jeho budoucí kvalitu života velmi důležité.

Děti by měli být vedeny k zodpovědnosti, toleranci a vychovatel by pro ně měl být vzorem morálních postojů a hodnot. Je podstatné odlišit emotivní reakce a chování od osobnosti žáka, oceňovat dosažených výsledků a podporovat rozvoj kompetence k řešení problémů. Podstatné pro další život dítěte je také navázat a udržovat kontakt s rodinou, posilování vztahu s rodinou a zaměřit se na porozumění vztahů v rodině.

Umění včas rozpoznat rizikového žáka a rozpoznat symptomy či náznaky problémového chování jsou pro časnou intervenci základ. Ovšem důležitou je i následná podpora dítěte nejen v rozpoznání jeho problému, ale i v uvědomění si pozitivních momentů v jeho životě, a o ty se umět v intervenci opřít.

U dětí potřebujeme posilovat žádoucí modely chování. Ty je možné podporovat pomocí dramatizace. Pro tyto děti je vhodná technika improvizace nebo hraní rolí.

Pomocí různých situací a nácviků pak děti získávají korektivní zkušenost v chování a reakcích, bez toho aniž by jim někdo řekl, co je správné a co ne. Rozvíjí se jejich sociální kompetence. Sami prožívají tyto interakce „na vlastní kůži“ a tím, že společně naleznou pedagog s dětmi vhodné řešení, je posilováno i sebepojetí dětí.

Pozdní intervence má vliv na kvalitu vzdělání (absence, vyčlenění, časně ukončení základního vzdělání apod.) a tím se stává i bariérou v profesním uplatnění a budoucím ekonomickém a sociálním uplatnění těchto žáků. Ty samozřejmě ovlivňují pozdější kvalitu života.

Intervence by měla být tedy komplexní péčí a podporou plného rozvoje potenciálu dětí.

## ZÁVĚR

Na počátcích této práce stály dvě otázky. Nejprve zda porucha chování u žáků ovlivňuje naplňování kvalit jejich života a zda má vliv na žákovo budování a naplňování hodnot a hodnotovou orientaci.

Dle pěti charakteristik poruchy chování dle Bowera, mezi nimiž je i neschopnost učit se, víme, že porucha chování je v podstatě i bariérou ve vzdělávání. Je tedy omezeno nejen učení se hodnotám a postojům ve škole, ale ohroženo je i samotné vzdělání dítěte a jeho pozdější profesní uplatnění, přičemž obojí je významné pro kvalitu života v dospělosti.

Často se setkáváme s vylučováním těchto žáků ze škol. Dosavadní problémy se vyloučením nevyřeší, ale objeví se navíc i problémy v sociálních vztazích. Pokud tyto děti mají vztahy jen na půdě školy, vyloučením budou narušeny. Přitom dítě s poruchou chování je charakterizováno obtížemi nejen v hloubce vztahů a jejich udržení, ale i v navazování nových. Příčinu problémů v oblasti sociálních vazeb a vztahů hledejme v jejich kompetencích. Ve spoustě (ne-li většině) případů pocházejí děti s poruchou chování ze sociálně slabých, nefunkčních či neúplných rodin, vývoj kompetencí pro efektivní fungování v sociální interakci je proto ohrožen a příležitosti pro získávání kompetencí jsou nedostatečné. Navíc vytržením dítěte z jeho sociálního prostředí se dostává do sociální nejistoty, a sociální jistota a sociální kompetence jsou pro budoucí kvalitu života dítěte nepostradatelné.

Porucha chování se tedy pro dítě stává překážkou nejen v současné kvalitě života jedince, ale je hrozbou i pro tu budoucí. Velmi důležité je proto včasné rozpoznání symptomů problémového chování již na půdě školy, zajištění preventivních a výchovných intervenčních postupů při práci s dítětem, nabídnout dítěti podporu, a tím se vyhnout jeho případnému vyloučení ze škol hlavního vzdělávacího proudu.

Životní spokojenost jedince a tedy i kvalita života je ovlivněna očekáváním, přáními a realitou. A rozdíl mezi tím, co by si člověk přál a realitou, má obrovský vliv na jeho spokojenost. Častým jevem u dětí je nedostatečná představa o tom, jak svět funguje. Mají tendenci vidět svět jednodušeji a ani v případě svých představ o svém budoucím životě, případně představ v oblasti vzdělání, pak nejsou tyto představy adekvátní jejich reálným schopnostem. S tímto souvisí zajímavý paradox vnímání dospělosti dítětem. Nejen, že představa dítěte i adolescenta o dospělosti často spočívá v

tom, že dospělý může všechno a získá všechno (auto, dům, příjem). Zeptáme-li se dítěte jaká je jeho představa o budoucím životě, odpoví, že chce mít auto a dům, a bude mít vysoký plat, případně vlastnit restauraci na Maledivách, co je ale zapotřebí k získání těchto materiálních statků, jaké vzdělání a co vše je třeba pro tento sen udělat, si však představit nedokáže.

V období adolescence je typická i nevyzrálost postojů. Identita se teprve buduje. Objevuje se zvýšená potřeba společenského kontaktu s vrstevníky, tendence osamostatnit se, zvýšená kritičnost, emoční labilita i introverze. Výchovný přístup by měl proto být méně autoritativní, dítěti by měl nabízet volnost, podporovat jeho samostatnost, avšak podstatné je s dítětem především mluvit a být důsledný.

V této práci jsme čtenářům nabídli popis jednotlivých oblastí, ve kterých se pro dítě stává porucha chování bariérou, samotné hodnocení svých životů žáky v riziku vzniku poruchy chování či s poruchou chování k zamyšlení a ucelený přehled intervenčních doporučení vychovatelům, rodičům a učitelům.

Vnímat dítě jako jedinečnou osobnost, mít o dítě zájem, porozumění, trpělivost, důslednost a všestrannou podporu pak považujeme za klíčové v přístupu vychovatelů (učitelů i rodičů) k dětem s poruchou chování.

## SHRNUTÍ

Název mé diplomové práce je „Hodnotová orientace a kvalita života žáků s poruchou chování“ a zabývá se problematikou hodnot, hodnotové orientace a kvality života dětí s poruchou chování. Předmětem této práce je zjištění, zda má porucha chování nějaký vliv na budování hodnot a kvalitu života. Práce je členěna na čtyři kapitoly. První kapitola se zabývá vývojem hodnot a pojmem „kvalita života“. Druhá kapitola popisuje poruchu chování, charakterizuje žáky s poruchou chování a jaký má porucha chování vliv na vývoj hodnot a kvalitu života těchto žáků. Ve třetí kapitole se zabývám poruchou chování v souvislosti se školním prostředím a vzděláváním. Čtvrtá kapitola je věnována výzkumnému šetření. To bylo realizováno v diagnostickém ústavu pro mládež v Brně. Výzkumný soubor tvořilo 15 respondentů ve věku 15-17 let. Výzkumnými strategiemi byly dotazníky, práce s indikátory kvality života, práce s příběhy a žáci subjektivně hodnotili svou vlastní kvalitu života. Na závěr uvádím výstupy výzkumu, vracím se k hypotetickým předpokladům výstupů výzkumu a uvádím ucelený přehled vhodných intervenčních doporučení rodičům, učitelům a vychovatelům pro práci s dětmi s poruchou chování, chceme-li se zaměřit na zdravý vývoj hodnot a podpořit perspektivy těchto dětí v jejich budoucí kvalitě života.

## SUMMARY

The name of my final thesis is „Value orientation and quality of life of pupils with behaviour disorders“ and it focuses on values, value orientation of children with behaviour disorders and their quality of life. The object of this thesis is to determine whether behaviour disorder has some influence on building values and quality of life. The thesis is divided into four chapters. The first chapter deals with the development of values and the concept of „quality of life“. The second chapter describes the behaviour disorder, describes pupils with behaviour disorders and what is the behaviour disorder effect on the values and quality of life of these pupils. In the third chapter I deal with behavior disorder in connection with the school environment and education. The fourth chapter is devoted to research, which was implemented in a diagnostic institute for the youth in Brno. The research group consisted of 15 respondents aged 15-17 years. Research strategies were questionnaires, working with indicators of quality of life, working with stories and pupils subjectively evaluated their own quality of life. At the conclusion of the thesis I present the outcomes of research, I return to the hypothetical premises of research outcomes and I present a comprehensive overview of intervention recommendations to parents, teachers and educators, that are suitable for work with children with behaviour disorder, if we want to focus on the healthy development of values and on perspective support these children in their future quality of life.

## VYUŽITÉ ZDROJE:

### Knižní publikace:

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V. Education of pupils with special educational needs V.* Brno: Paido, 2011. 299 s. ISBN 978-80-7315-220-8.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Inclusive education in current czech school.* Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot.* Votobia s.r.o., 2004. 427 s. ISBN 80-7220-195-6.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte.* 2. vyd. Tišnov: SURSUM, 1996. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení.* Praha: UK, 1998. 162 s. ISBN 80-86039-79-X

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HOŠEK, Václav. *Psychologie odolnosti.* Praha: Karolinum, 2003. 69 s. ISBN 80-7184-889-1.

HUDLIČKA, Petr. *Prožívání – Zkušenost - Životní svět aneb O cestách do světa na zkušenou.* Praha: Triton s.r.o., 2003. ISBN 80-7254-323-7.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti.* Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 2000. 265 s. ISBN 80-7204-156-8.

KOSOVÁ, Beata. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy.* Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002. 90 s. ISBN 80-8041-404-1. (brož.)

KRATOCHVÍLOVÁ, Ivana. *Kvalita života mládeže a jejich hodnotová orientace.* In: *Kvalita života I.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007. 210 s. ISBN 978-80-7044-893-9

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví.* Praha: Portál, 2001. 280 s. ISBN 80-7178-551-2.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika.* Praha: Portál, 2010. 208 s. ISBN 978-80-7367-784-8. (brož.)

MAREŠ, Jiří, et al. *Kvalita života u dětí a dospívajících I.* Brno: MSD, 2006. 228 s. ISBN 80-86633-65-9.

- MAREŠ, Jiří, et al. *Kvalita života u dětí a dospívajících II*. Brno: MSD, 2007. 259 s. ISBN 978-80-7392-008-1.
- MAREŠ, Jiří, et al. *Kvalita života u dětí a dospívajících III*. Brno: MSD, 2008. 235 s. ISBN 978-80-7392-076-0.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 112 s. ISBN 978-80-7367-504-2.
- MKF: Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. World Health Organization, 2001. Praha: Grada Publishing. (český překlad) 280 s. ISBN 978-80-247-1587-2.
- NĚMEC, J., VOJTOVÁ, V., et al. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido, 2009. 381 s. ISBN 978-80-7315-191-1.
- PAYNE, Jan, et al. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton, 2005. 629 s. ISBN 80-7254-657-0.
- PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4.
- RAUCHFLEISCH, Udo. *Doprovázení a terapie delikventů*. Z něm. orig. *Begleitung und Therapie straffälliger Menschen*. Boskovice: Albert, 2000. 88 s. ISBN 80-85834-83-9
- ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. et al. *Kvalita života v souvislostech zdraví a nemoci*. Brno: MSD, 2008. 162 s. ISBN 978-80-7392-073-9. (brož.)
- SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda Servis, 2004. 240 s. ISBN 80-86320-33-2.
- SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. 300 s. ISBN 80-7229-042-8.
- ŠMÍDOVÁ, M., VÁVRA M. *Hodnotová a sociální reprodukce v rodině: první výsledky z výzkumu dvou generací*. Praha: CESES FSV UK, 2010. 101 s. ISBN 978-80-904138-2-5.
- ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2947-3. (brož.)
- TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování*. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-503-2.
- VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 248 s. ISBN 978-80-7435-108-2.

VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. 121 s. ISBN 80-7041-148-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VAĎUROVÁ, H., MÜHLPACHR, P. *Kvalita života. Teoretická a metodologická východiska*, Brno: MU, 2005. ISBN 80-210-3754-7

VÍTKOVÁ, M., VOJTOVÁ, V. et al. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-188-1.

VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.

VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 332 s. ISBN 978-80-210-5159-1.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I.: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.

### **Elektronické publikace:**

*MKN-10 : Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění 10. decenální revize*. [online]. 2. aktualizované vyd. Praha: BOMTON agency, s.r.o., 2008. 862 s. Dostupný z WWW: <[http://www.mzcr.cz/Odbornik/obsah/mkn-10mezinarodni-klasifikace-nemoci\\_1644\\_3.html#prilohy](http://www.mzcr.cz/Odbornik/obsah/mkn-10mezinarodni-klasifikace-nemoci_1644_3.html#prilohy)>. ISBN 978-80-904259-0-3.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-03-03]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

TICHÁNKOVÁ, Naděžda. *Kvalita života žáků s poruchou chování* [online]. 2010 [cit. 2012-01-25]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Věra Vojtová. Dostupné z: <[http://is.muni.cz/th/257704/pdf\\_b/](http://is.muni.cz/th/257704/pdf_b/)>.

*Úmluva o právech dítěte*. [online]. Valné shromáždění OSN. New York: 1989. Dostupný z WWW: <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>>.

*Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. [cit. 2012-03-03]. Dostupný z WWW: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf)>.

*Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.* [online]. [cit. 2012-03-03]. Dostupný z WWW: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf)>.

*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.* [online]. [cit. 2012-01-23]. Dostupný z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/sb048-02.pdf>>.

*Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí* [online]. [cit. 2012-03-05]. Dostupný z WWW: <[http://www.mpsv.cz/files/clanky/7263/Zakon\\_o\\_socialne-pravni\\_ochrane\\_deti.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/7263/Zakon_o_socialne-pravni_ochrane_deti.pdf)>.

*Závěrečná zpráva z výzkumu „Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let“* [online]. 2011 [cit. 2012-02-16]. NIDM MŠMT Dostupný z WWW: <<http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/zz-hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15let.pdf>>.

## **SEZNAM TABULEK**

Tab. 1: Budování hodnot z hlediska jednotlivých vývojových etap

Tab. 2: Strukturovaný přehled oblastí kvality života

Tab. 3: Souvislost mezi objektivním pojetím a subjektivním prožíváním

## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 2: Míra důležitosti indikátorů kvality života (12 objektivně důležitých)

Graf č. 2: Míra důležitosti indikátorů kvality života (6 subjektivně nejdůležitějších)

Graf č. 3: Pyramida výsledných šesti nejdůležitějších indikátorů kvality života (hodnot) žáků s poruchou chování

Graf č. 4: Odpovědi respondentů na otázku „Je můj život kvalitní?“

Graf č. 5: Odpovědi dívek na otázku „Je můj život kvalitní?“

Graf č. 6: Odpovědi chlapců na otázku „Je můj život kvalitní?“

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Dotazník č. 1 (Myslím si, že člověk má kvalitní život, když...)

Příloha č. 2: Dotazník č. 2 (Normální, výborný, špatný život)

Příloha č. 3: Dotazník č. 3 (V čem je můj život normální, výborný a špatný)

Příloha č. 4: Indikátory kvality života

Příloha č. 5: Příběhy (charakteristiky životů)

Příloha č. 1: Dotazník č. 1 (Myslím si, že člověk má kvalitní život, když...)

---

Jsem holka / kluk (zakroužkuj) a je mi ..... let.

**Myslím si, že člověk má *kvalitní život* když...**

---

Příloha č. 2: Dotazník č. 2 (Normální, výborný, špatný život)

-----  
Jsem holka / kluk (zakroužkuj) a je mi ..... let.

**Normální život:**

-----  
**Výborný život:**

-----  
**Špatný život:**

Příloha č. 3: Dotazník č. 3 (V čem je můj život normální, výborný a špatný)

-----  
Jsem holka / kluk (zakroužkuj) a je mi ..... let.

**Je můj život kvalitní?** (zakroužkuj)      **ANO X    NE    X    NEVÍM**

-----  
**V čem je můj život výborný?**

-----  
**V čem je můj život špatný?**

-----  
**V čem je můj život normální?**

-----

Příloha č. 4: Indikátory kvality života

Mít rodinu
Mít přátele a kamarády kolem sebe
Mít mobilní telefon (nejlépe se spoustou funkcí)
Dostávat peníze na útratu (od rodičů/babiček)
Mít dostatek peněz jako rodina (můžeme si leccos dovolit)
Mít kde bydlet
Mít počítač
Usilovat o své zdraví
Mít možnost vzdělávat se
Mít co na sebe (oblečení)
Společné rodinné činnosti
Potřeba jídla (potravy)
Mít víru
Mít vztah s druhým člověkem
Mít záliby, koníčky, hobby
Mít dostatek odpočinku (relaxace)
Mít zvíře a starat se o něj
Potřeba alkoholu, cigaret (obecně drogy)
Cítit se v bezpečí
Mít lásku - být milován

## Příloha č. 5: Příběhy (charakteristiky životů)

Doma spolu s našima moc nemluvíme, jsou celý dny pryč. Škoda, že nemám aspoň psa, brácha se už totiž odstěhoval a já jsem pořád sám doma. Mám pár kamarádů, ale jsou o dost starší než já. Mají trochu jiné zájmy. Učitelka říká, že ze mě nikdy nic nebude. Chemie mě zajímá, ale ostatní předměty mi prostě nejdou. Rád bych se naučil lyžovat, mamka mě ale na hory nepustí – je to prý moc drahý.

-----

Mám hodně sourozenců, žijeme jen s mámou. Nemáme moc peněz, proto dostanu jen to, co potřebuji. Ani se pořádně kvůli mladší sestře nevyspím, narodila se před pár měsíci, a v noci pořád pláče. Nemám žádné opravdové kamarády, ani u nás v baráku, ani ve škole. Ve škole potřebuju víc času než ostatní, a ti se mi proto smějí, že mám „dys.“ Taky jsem často nemocný a ležím doma.

-----

Moje rodina je docela normální. Mám mámu, tátu a bráchu. Mám je ráda, dá se říct, že můžeme probrat hodně věcí. Když zazlobím- přijde trest, ale já vím proč. Nejsme ani bohatí, ani chudí. O Vánocích dostanu vždy jeden větší dárek – loni MP3 přehrávač. Každé léto, pokud to jde, jezdíme na dovolenou, i u moře jsme už byli. Jsem zdravá. Chtěla bych se jednou dostat na vysokou a stát se doktorkou.

-----

Jsem jedináček. Můj mobil je skoro jako kapesní počítač, kluci ve třídě mi ho závidí. K Vánocům jsem dostal notebook. Táta je podnikatel, hodně často jezdí na služební cesty, máma právnička. Peněz mám tolik, že vždycky kupuji o přestávkách sladkosti nebo chipsy pro spolužáky. Znamky mám průměrný, proč se učit – táta říkal, že budu pracovat v naší firmě.

-----

Mám se fajn, kamarádi mě navštěvují v mém vlastním pokoji, u nás na zahradě společně hrajeme fotbal. Prakticky každý měsíc nějaký kamarád slaví narozeniny. Mám kamarádů spoustu, i ve škole. Jako rodina máme dost peněz, dostanu všechno, co chci. V zimě jezdíme na hory, v létě k moři. Sice rodiče přes týden moc nevidím, ale ten počítač co mám je skvělý.