

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bc. JANA KAŠPAROVÁ

II. ročník navazujícího magisterského studia – prezenční forma

Obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

**ROZDÍLY V SEBEHODNOCENÍ DOSPÍVAJÍCÍCH VYRŮSTAJÍCÍCH
V DĚTSKÝCH DOMOVECH A DĚTMI Z BIOLOGICKÝCH RODIN**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Linda Švrčinová

Olomouc 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 13. 12. 2013

.....

podpis

Děkuji PhDr. Lindě Švrčinové za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a připomínek, vstřícnému a trpělivému přístupu během konzultací. Chtěla bych poděkovat všem respondentům, kteří se podíleli na mém průzkumu.

Obsah práce

1	RODINA.....	8
1.1	Co je rodina.....	8
1.2	Funkce rodiny.....	9
2	NÁHRADNÍ PÉČE O DÍTĚ.....	12
2.1	Ústavní výchova.....	12
3	CHARAKTERISTIKA DOSPÍVAJÍCH DĚTÍ.....	15
3.1	Raná adolescence.....	16
3.2	Pozdní adolescence.....	18
4	DÍTĚ A JEHO POTŘEBY.....	23
4.1	Deprivace.....	25
5	SEBEHODNOCENÍ A SEBEOBRAZ DĚTÍ V NÁHRADNÍ PÉČI.....	26
5.1	Sebeobraz.....	26
6	ÚVOD DO EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	28
6.1	Cíle průzkumu.....	29
6.2	Stanovení výzkumných otázek.....	32
6.3	Metody sběru dat.....	32
6.4	Získávání dat.....	37
6.5	Výzkumný soubor.....	38
7	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT ROHNEROVY ŠKÁLY SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE.....	39
8	DISKUZE.....	41
	Závěr.....	42
	Seznam použité literatury a zdrojů.....	43
	Seznam příloh.....	46

Úvod

V této diplomové práci se zabývám rozdíly v sebehodnocení dospívajících vyrůstajících v dětských domovech a dětmi z biologických rodin. Zajímalo mě, zda prostředí, ve kterém dospívající jedinci vyrůstají, může mít vliv na utváření jejich sebehodnocení, a pokud ano, jak výrazný tento rozdíl je.

Téma diplomové práce jsem si zvolila, jelikož mě problematika náhradní péče zajímá a jelikož se domnívám, že práce by mohla přinést přínosné informace a závěry.

Cílem této práce je zjistit a zhodnotit, zda existují rozdíly v sebehodnocení dospívajících jedinců vyrůstajícími v dětských domovech a v biologických rodinách.

Práci jsem rozdělila na dvě části - teoretickou a empirickou. V teoretické části mé diplomové práce se zabývám definováním rodiny, jejími funkcemi. Vzhledem k zaměření mé diplomové práce je velice důležitá kapitola o charakteristikách dospívajících jedinců a kapitola o sebehodnocení.

V empirické části se věnuji vlastnímu průzkumu rozdílů v sebehodnocení dospívajících jedinců vyrůstajících v dětských domovech a dětmi z biologických rodin. Pro vlastní výzkum jsem použila standardizovaný dotazník a oslovila dětské domovy Olomouckého kraje ke spolupráci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

První kapitola se zabývá pojmem rodina, vysvětluje význam tohoto pojmu a pojednává o jeho důležitosti.

Rodina je nejstarší lidskou společenskou institucí. Vznikla kdysi v pradávných dobách nejen z přirozeného pudu pohlavního, který vede k plození a rozmnožování daného živočišného druhu, nýbrž především z potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat a připravovat pro život. (Matějček, 1994)

„Rodina je unikátní a nenahraditelnou institucí proto, že nejlepším možným způsobem spojuje specifické a univerzální. Bez osobního, vysoce angažovaného zaujetí rodičů na osudu dětí by se děti vychovat nedaly.

Stálá přítomnost vysoce citově angažovaných rodičů je dnes považována za nepostradatelnou podmínku zdravého duševního i tělesného vývoje dítěte. Další takovou podmínkou je bezpečí domova jako stabilního a chráněného prostředí. Obojí může dítěti poskytnout jen rodina, a to nezastupitelně.“ (Matoušek, 1997, s. 9)

1.1 Co je rodina

„Dítě se přirozeně rodí a vyrůstá v rodině,“ uvádí Pöthe (1996, s. 9). Jak dále poznamenává, rodina vznikla jako instituce na počátku lidských dějin jako ochranné společenství, které má za úkol chránit před vnějším nebezpečím. Za tu dobu si rodina prošla mnohými proměnami, její hlavní rolí však stále zůstává ochrana a výchova dětí.

Psychologický slovník definuje rodinu jako *„společenskou instituci založenou na sexualitě a rodičovských tendencích; její forma je různá podle kultury (monogamní, polygamní, polyandrická atd.).“* Hlavní funkcí rodiny v naší společnosti je zajistit bezpečí jejích členů a výchovu dětí. V rodině si děti osvojují řeč, tradice a zvyky své skupiny. Prostřednictvím hry napodobování a identifikace s rodiči svou osobnost vypracovávají, utvářejí si svůj charakter a přecházejí od egoismu k altruismu. Pro rozvoj dítěte je rodina velmi nutná, nýbrž vlastnosti dítěte závisejí na její hodnotě. Např. autoritářská výchova je stejně nevhodná jako příliš slabý

rodičovský postoj: v prvním případě se vytvářejí frustrační situace, ze kterých vyplývá potlačená agresivita a úzkost, druhý případ podněcuje náročnost, nejistotu a lenost. Velký důraz se klade na soudržnost rodiny, která je důležitým činitelem v pozdějším vývoji jejích členů. Jak se ukázalo, alkoholismus, duševní onemocnění a delikvence často souvisí s rozvratem rodiny (manželská neshoda, emoční karence apod.). (Sillamy, 2001, s. 182)

Jiný psychologický slovník vysvětluje rodinu jako „*společenskou skupinu spojenou manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 512)

V sociologickém slovníku je rodina definována jako: „*Forma dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti. Další znaky toho, co je rodina, jsou sociokulturně podmíněny. Patří k nim společné bydlení, příslušnost ke společné příbuzenské linii, společná produkce a konzumování statků atd.*“ (Jandourek, 2007, s. 206)

Pöthe (1996) zdůrazňuje, jak důležitá je fungující rodina pro zdravý psychický vývoj dítěte. Dlouhodobým zkoumáním dětí, které vyrůstají bez rodičovské lásky, bylo zjištěno, že tyto děti v dospělosti trpí častějšími duševními poruchami.

Také Prchal (1988) uvádí, že vhodné rodinné prostředí má mimořádný význam pro zdravý duševní vývoj dítěte. Dále poukazuje na láskyplné rodinné prostředí, které je podmínkou pro zdravý společenský a citový vývoj dítěte.

1.2 Funkce rodiny

Jak zaznamenává Jandourek (2007), funkce rodiny spatřuje v reprodukci lidského rodu a výchově potomstva. Od počátku novověku rodina postupně předává většinu funkcí státním a dalším institucím, to ale vede ke krizi rodiny, což je patrné např. na vysoké míře rozvodovosti. Přesto rodina nadále zůstává významným prostředím socializace, intimity a sociální podpory.

„Rodina ve svém souhrnu zajišťuje mnoho činností – zabezpečuje své členy hmotně, pečuje

o zdraví, výživu a kulturní dědictví, vštěpuje jim morální postoje, ovlivňuje je, usměrňuje, chrání a podporuje. Rodina plní určité role i ve vztahu ke společnosti – je to především reprodukce obyvatelstva, a to jak reprodukce biologická, tak i kulturní.“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 79)

Kraus (2008) jako hlavní funkce rodiny definuje:

- Biologicko - reprodukční funkce

Tato funkce má význam jak pro společnost jako celek, tak i pro jedince, kteří rodinu tvoří. Pro svůj úspěšný rozvoj potřebuje společnost stabilní reprodukční základnu. Tudíž je v jejím zájmu, aby se rodil takový počet dětí, který tyto perspektivy naplní. (Kraus, 2008)

Dále pokračuje: „*Existenci rodiny je také společensky a kulturně regulována sexualita. Demografický vývoj společnosti má též celou řadu sociálně – pedagogických souvislostí. Počet dětí, které využívají vzdělávací a výchovná zařízení, a jejich charakteristiky vytvářejí specifické požadavky na oblast institucionální výchovy a péče o volný čas dětí a mládeže.*“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 79)

- Sociálně – ekonomická funkce

Tato funkce chápe rodinu jako významný prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti. Členové společnosti se zapojují do výrobní i nevýrobní sféry v rámci výkonu určitého povolání a současně se rodina sama stává významným spotřebitelem, na němž je značně závislý trh. Poruchy ekonomické funkce se projevují v hmotném nedostatku rodin, což v současné době někdy bývá důsledkem nezaměstnanosti nebo také zvyšování nákladů. Ekonomická funkce přitom dnes zaznamenala určitý posun ve směru návratu k podobě rodiny, jenž představuje samostatnou ekonomickou jednotku, tedy rodinnou firmu. (Kraus, 2008)

Prostřednictvím rodinného systému se pak realizuje řada rozhodnutí, která se týkají využití materiálních a finančních prostředků, investic, výdajů- přerozdělování v rámci rodiny tak má významný sociální charakter- zdroje i výdaje mají odlišný charakter. Rodina se zde chová jako autonomní systém s výraznými prvky solidarity. (Kraus, Poláčková, 2001)

- Ochranná funkce

Tato funkce spočívá v zajišťování životních potřeb nejen dětí, ale všech členů rodiny. Po roce 1990 se pro rodinu stává tato funkce více důležitou a očekává se od ní větší spoluúčast na jejím plnění. (Kraus, Poláčková, 2001)

- Sociálně – výchovná funkce

Tato funkce zmiňuje rodinu jako první sociální skupinu, jenž učí dítě přizpůsobovat se životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování běžné ve společnosti. Hlavní úlohou socializačního procesu v rodině zůstává příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života. (Kraus, 2008)

- Rekreační, relaxační a "zábavná" funkce

Pojednává o rodině také jako o instituci, která by neměla zapomínat na rekreaci, relaxaci a zábavu. Aktivity tohoto typu se týkají všech členů rodiny, nýbrž pro děti mají význam největší. (Kraus, Poláčková, 2001)

- Emocionální funkce

Emocionální funkce je pro rodinu zásadní a zcela nezastupitelná. Žádná jiná instituce nedokáže vytvořit podobné a tolik potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty. Tudíž podstata a smysl této funkce jsou jistě nezpochybnitelné. (Kraus, 2008)

2 NÁHRADNÍ PÉČE O DÍTĚ

Ve druhé kapitole se zabýváme stručnou charakteristikou náhradní péče o dítě a konkrétně se věnujeme ústavní výchově.

Pojem náhradní péče nebo i náhradní výchova dítěte se hojně používá v teorii i praxi, avšak v zákoně o rodině se neobjevuje. Je tím rozuměna situace, kdy o dítě nepečují jeho vlastní rodiče (ani jeden z nich) a dítě je tak z rozhodnutí soudu svěřeno do výchovy někomu jinému. Ve společnosti mezi lidmi obvykle výraz náhradní vyvolává určitý pocit nejistoty, jako by se jednalo o něco nepravého, falešného. Nejlepší a nejideálnější je ve všech ohledech výchova ve vlastní rodině, existují ovšem bohužel i situace, kdy se rodiče o své děti starat nemohou, nechtějí, nebo se starají takovým způsobem, že jim dítě musí být odebráno (právníckou mluvou řečeno), učiní soud jeden ze zásahů do rodičovské zodpovědnosti. (Radvanová, Zuklínová, 1999)

„Náhradní péče se dělí:

- *na náhradní rodinnou péči – tj. osvojení, pěstounskou péči, individuální poručení a svěřeni dítěte do péče jiné fyzické osoby než rodiče;*
- *na náhradní výchovnou péči – tj. ústavní výchovu civilního typu a ochrannou výchovu vyslovenou civilním nebo trestním soudem.“* (Radvanová, Zuklínová, 1999, s. 125)

2.1 Ústavní výchova

Ústavní výchova je typ náhradní kolektivní péče o dítě. Umístěním do ústavní výchovy nastává nejzávažnější zásah do výkonu rodičovské zodpovědnosti. Nařízení ústavní výchovy přichází v úvahu tehdy, jestliže nemůže být dítě vychováváno ve vlastní rodině a do náhradní rodinné péče se jej nepodařilo umístit. Avšak do ústavní výchovy může být dítě svěřeno i na základě rozhodnutí a na žádost rodičů. Soud nařídí ústavní výchovu také v případě, jestliže je výchova dítěte v současném rodinném prostředí vážně ohrožena nebo je-li vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě. Ústavní výchově však v každém případě mají předcházet jiná výchovná opatření. Pouze jestliže je dítě nezletilé, může být nařízena ústavní výchova dítěte. (Radvanová, Zuklínová, 1999)

Jak dále Radvanová, Zuklínová (1999, s. 146) uvádí, „vedle ústavní výchovy existují situace, kdy může být nařízena tzv. ochranná výchova, tj. výchovné opatření trestního charakteru.“

V České republice mají různé formy ústavní péče dlouholetou tradici, to souvisí i s rozvojem péče o mládež. O umístění rozhoduje věk dítěte. Zvláštní výchovná zařízení jsou určena pro výkon ústavní výchovy obtížně vychovatelné mládeže a ochranné výchovy. Třetím typem ústavů jsou ústavy sociální péče. Ty jsou určené pro výkon ústavní a ochranné výchovy dětí tělesně nebo mentálně postižených. Pro děti, které jsou od narození až do své zletilosti odkázány pouze na ústavní péči, se hledají možnosti, jak je lépe připravit pro život v jejich dospělosti. (Radvanová, Zuklínová, 1999)

Legislativní vymezení ústavní výchovy

Činnost dětských domovů upravují především zákony:

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

Zákon č. 359/2005 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů, a některé související zákony

Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině

Ústavní výchova

Ústavní výchova je nařizována v občansko- právním řízení dle zákona č. 94/1963 Sb. o rodině, ve znění pozdějších předpisů. Podle odst. (1) § 46 tohoto zákona je nařizována

ústavní výchova:

„Jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit, může soud nařídit ústavní výchovu nebo dítě svěřit do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (§ 42 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí). Jestliže je to v zájmu nezletilého nutné, může soud nařídit ústavní výchovu nebo dítě svěřit do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc i v případě, že jiná výchovná opatření nepředcházela. Z důležitých důvodů může soud prodloužit ústavní výchovu až na jeden rok po dosažení zletilosti. Za vážné ohrožení nebo vážné narušení výchovy dítěte se nepovažují nedostatečné bytové poměry nebo majetkové poměry rodičů dítěte nebo osob, kterým bylo dítě svěřeno do péče, jestliže jsou jinak tyto osoby nebo rodiče způsobilí zabezpečit řádnou výchovu dítěte a plnit povinnosti vyplývající z jejich rodičovské zodpovědnosti.“

3 CHARAKTERISTIKA DOSPÍVAJÍCÍCH DĚTÍ

CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ – ADOLESCENCE

Přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí je období dospívání. Toto období zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. Dochází zde ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Základem většiny změn je podmínění biologické, nýbrž vždy je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. Průběh dospívání je závislý na konkrétních společenských a kulturních podmínkách, ze kterých vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím. Období dospívání představuje specifickou životní etapu, jež má své typické znaky v rámci životního cyklu a svůj význam, jak objektivní tak i subjektivní. V tomto období hledání a přehodnocování má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity. (Vágnerová, 2012, s. 367)

Na toto období je nahlíženo jako na léta „bouří a stresů“, jež provází přechod mezi dětstvím a dospělostí. Společenské tlaky se střetávají s intenzivně působícími vlivy biologickými a psychologickými. Vliv těchto biologických i sociálních faktorů způsobuje u dospívajících jedinců rozkolísanost a konfliktnost. (Šimíčková Čížková a kol., 2003, s. 101)

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere* (dospívat, dorůstat, mohutnět). Poprvé bylo toto slovo jako termín označující určité období života člověka použito v 15. století. (Macek, 1999, s. 11)

Jak jsme již zmínili, časově vyplňuje adolescence druhé desetiletí života. Konkrétní časové vymezení a specifikace tohoto období se ale u jednotlivých autorů různí. Evropská psychologie tradičně adolescenci oddělovala od pubescence. Pubescence (v české terminologii dospívání) bývá ohraničována časovým intervalem 11 až 15 let, někteří autoři pubescenci ještě vnitřně diferencují, a to nejčastěji na prepubertu a pubertu. Následuje adolescence (v české terminologii mládí), která bývá většinou datována od 15 do 20 let. (Macek, 1999, s. 11)

Vágnerová (2012, s. 369 - 370) rozděluje období dospívání na **dvě fáze**:

- *„**Raná adolescence**, označovaná jako **pubescence**, zahrnuje prvních pět let dospívání. Je časově lokalizována přibližně mezi 11. – 15. rok, s určitou individuální variabilitou.*
- ***Pozdní adolescence** zahrnuje dalších pět let života, trvá přibližně od 15 do 20 let, s určitou individuální variabilitou, zejména v oblasti psychické a sociální.“*

3.1 Raná adolescence

V tomto období je nejnápadnější změnou **tělesné dospívání**, které je spojené s pohlavním dozráváním, tj. pubertou. S tím souvisí změna zevnějšku dospívajícího, jenž se stává podnětem ke změně sebepojetí i chování okolí. Biologické zrání stimuluje další změny, které mohou ale úspěšně proběhnout jen tehdy, pokud je na ně jedinec dostatečně připraven. Jedná se o proces, jenž má také své psychosociální důsledky. Z hlediska celkového vývoje dochází ke **změně způsobu myšlení**, dospívající jedinec je schopen uvažovat abstraktně. Změny **emočního prožívání** jsou stimulovány hormonálními proměnami. Výkyvy emočního prožívání mají subjektivní i objektivní dopad a mohou ovlivňovat aktuální hodnocení dospívajícího jedince. V tomto období se pubescent začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, důležitý význam pro něho představují vrstevníci, se kterými se ztotožňuje. Velmi důležité pro toto období je přátelství, nýbrž také první lásky, počáteční experimentace s partnerskými vztahy. Starší pubescenti se snaží o odlišení od dětí i dospělých prostřednictvím úpravy zevnějšku, specifického životního stylu, zájmů, hodnot apod. Dochází zde k významnému sociálnímu mezníku a tím je **ukončení povinné školní docházky** v 15 letech a diferenciaci dalšího profesního směřování, které se podílí na určení budoucího sociálního postavení dospívajících jedinců. (Vágnerová, 2012, s. 369-370)

Kognitivní vývoj

V tomto období narůstá význam **fantazie**, jenž se stává pojítkem mezi reálným prožíváním, ideálem a skutečností. Projevuje se ve formě denního snění, v němž se jedinec vidí v ideálním světle a v němž má ideální představy o vlastních kvalitách a také dovednostech. To s sebou může přinášet ale také negativní důsledek, jelikož přemíra denního snění může blokovat úspěšnost ve školní práci, což se projevuje zhoršením motivace pro učení i zaměřenosti na stávající povinnosti. (Šimíčková Čížková a kol., 2003, s. 103)

Významné vývojové změny se projevují v **myšlení**. Začínají zde kvalitativní i kvantitativní

změny myšlení, zvyšuje se počet úspěšně řešených problémů novým způsobem, jenž je značně odlišný od mladšího školáka. Charakteristické pro toto období je počínající postupný přechod od konkrétních operací k formálním operacím, tudíž počátek abstraktního myšlení. Také se zde začíná projevovat schopnost usuzovat hypoteticko-deduktivně a vyvozovat logické závěry, pro jejichž vyvození už nepotřebuje jen názorné, konkrétní vstupy. S těmito změnami v myšlení souvisí také rozvoj **logické paměti**, přičemž dítě opouští memorování textů bez pochopení souvislostí. Také se zde začíná objevovat samostatnost v myšlení a kritičnost vůči dospělým ve smyslu zpochybňování jejich autority. (Šimíčková Čížková a kol., 2003, s. 103-104)

Citový vývoj

Citový vývoj se mění kvantitativně i kvalitativně, velmi výrazně se projevuje v chování. Velice značná je labilita - proměnlivost citů, jenž mají až afektivní ráz. Chování je velmi výbušné, nepatrný podnět vystřídá intenzivní reakce smíchu, smutku, vzteku. Toto období bývá velmi náročné pro vychovatele, jelikož dítě reaguje překvapivě přecitlivěle a výbušně na situace, jenž mu v minulosti změnu nálady nezpůsobovaly. V tomto období začíná citlivost vůči nespravedlnosti a také vůči kritice, jenž přichází od vychovatelů. (Šimíčková Čížková a kol., 2003, s. 104)

Šimíčková Čížková a kol. (2003, s. 104-105) dále uvádějí, že u dospívajících jedinců dochází také k proměně citů k sobě, což je způsobeno tím, jak se mění struktura jejich těla, jak vyrostou, zmohutní a změní svoji fyziognomii. Dospívající jedinci se výrazně zaměřují na sebe, na proměnu tělesných proporcí, introvertují se a prostřednictvím nespokojenosti se sebou samými se jim snižuje pocit sebedůvěry. Fyzický vzhled je pro ně velmi důležitý, jsou velice citliví na jeho kritiku. Dospívající jedinec se ostýchá projevit city vůči vychovatelům, brání se také projevům citů od nich, to ovšem neznamená, že by dospívající jedinci neměli potřebu citového kontaktu s rodiči či vychovateli, chtějí být akceptováni, touží po uznání.

Dospívání s sebou přináší změny, které vedou ke ztrátě starých jistot a posilují potřebu orientace v nové situaci a potřebu nové stabilizace. Tyto změny představující určitou zátěž lze chápat jako výzvu k osobnímu rozvoji, pakliže ji jedinec uspokojivě zvládne. **Potřebu jistoty** uspokojovala v období dětství závislost na rodině, v období dospívání je potřeba změnit charakter této vazby. Pro další rozvoj je důležitá větší svoboda v rozhodování, čímž se ale

zároveň snižuje i pocit jistoty, jenž ze závislosti na rodině vyplýval. Zde je kladen důraz na rozvoj kompetencí, kterými dospívající, sobě samým i ostatním, postupně dokazují, že již tak vysokou míru závislosti nepotřebují. Právě potvrzení vlastní kompetentnosti je žádoucí jako obrana proti nejistotě. (Vágnerová, 2012, s. 370)

Jak dále zmiňuje Vágnerová (2012, s. 370), potřeba citové akceptace má v době dospívání značně jiný charakter, než měla v prvních letech života, lze mluvit spíše o **potřebě přijatelné pozice ve světě**. Jedná se o širší pojetí, jelikož zahrnuje i oblast výkonu a sociální akceptace. Jelikož se v době dospívání již velmi zřídka vyskytuje, aby byl někdo pozitivně akceptován bez ohledu na své chování, svoji pozici si musí jedinec vydobýt, něčím si ji zasloužit. V tomto období se dospívající jedinec setkává s mnohými změnami, které zvyšují pocity jeho nejistoty a zpochybňují představu bezvýhradně dobrého a bezpečného světa a také toho, že je v něm pubescent automaticky vítán a ceněn. Ovšem základ vědomí trvalejší jistoty se vyvíjí mnohem dříve, v prvních letech života, a pakliže byl tento vývoj uspokojivý, značí proměny spojené s dospíváním pouze dočasný problém. Dosažení nové přijatelné pozice, a s tím spojené i potvrzení určité jistoty, je jedním z hlavních úkolů tohoto období.

Sociální vývoj

V tomto období se dospívající jedinec začíná osamostatňovat od rodiny, citové vazby k rodičům se uvolňují, dospívající jedinci u rodičů akceptují spíše chování, které je racionálnější, dospělejší. Jedinci navazují více kontaktů s vrstevníky, dle společného zájmu se sdružují do skupin. Tyto navázané vztahy ovšem nejsou příliš pevné, dospívající jedinci často střídají kamarády a dochází mezi nimi k rivalitním střetům. Mezi vrstevníky se tvoří skupiny čistě chlapecké a dívčí, kontakty mezi chlapci a děvčaty jsou sporadické. Chlapci si v tomto období začínají vytvářet první party s vůdcem jako přirozenou autoritou, jenž má větší vliv na chování dospívajícího jedince než autorita rodičů. (Šimíčková Čížková a kol., 2003, s. 105)

3.2 Pozdní adolescence

Vstup do této fáze je biologicky vymezen pohlavním dozráním, v této době často dochází k prvnímu pohlavnímu styku. Dochází zde především ke **komplexnější psychosociální**

proměně, mění se osobnost dospívajícího jedince i jeho společenské pozice. Velmi významným sociálním mezníkem je **ukončení profesní přípravy**, na niž navazuje nástup do zaměstnání či pokračování studia, s čímž souvisí dosažení nebo oddálení ekonomické samostatnosti, jež dosahují nejdříve lidé dělnických profesí a naopak nejpozději vysokoškoláci. Ekonomická nezávislost je v našich sociokulturních podmínkách hodnocena za jeden z důkazů dospělosti. Na počátku tohoto období dochází k přijetí specifické adolescentní kultury a stylu života, to je doprovázeno sdílením stejných zážitků a hodnot, což slouží jako potvrzení příslušnosti k věkově vymezené skupině, k potvrzení určité **sociální identity**. Dospívající jedinci v období pozdní adolescence získávají nové role, které jsou spojené s vyšší prestiží, než tomu tak bylo u rolí dětských. Přílišná vazba vázanosti jedince na rodinu je většinou regulovaná a vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují. Také vztahy s vrstevníky se rozvíjejí, především v oblasti **partnerství**. (Vágnerová, 2012, s. 370-371)

Vývoj poznávacích funkcí

Percepční diskriminace se precizuje, nýbrž přechodně a v závislosti na situaci dochází ke krátkodobému zhoršení percepční kapacity. Je zde výrazně rozvinuta **logická paměť**, jež má výběrový charakter. Obsahy, jež mají logické souvislosti, si logická paměť lépe a dlouhodoběji pamatuje, efekt mechanického učení je krátkodobější. Především v učení se projevuje výběrovost, jelikož dospívající jedinec si lépe pamatuje a vybavuje ty poznatky a fakta, jež ho zajímají. Výběrovost paměti souvisí se zájmy, jelikož ve specializovaných činnostech, jež dospívajícího jedince baví, může dosahovat hlubokých faktických znalostí, jimiž předčí učitele či rodiče. Fantazijní produkce přetrvává z předchozího období a projevuje se svou originalitou a nápaditostí. Dospívající jedinci při zadání úkolu jsou schopni volit neotřelé a jedinečné postupy. (Šimíčková Čížková a kol., 2003, s. 106-107)

Jak dále Šimíčková Čížková a kol. (2003, s. 107-108) zmiňují, ve vývoji **myšlení** se zdokonaluje schopnost abstrakce, usuzování hypotetické, deduktivní je na úrovni dopělých. Piaget toto období nazývá jako stadium formálních operací – dospívající jedinec dokáže myslet logicky o abstraktních pojmech a neustále si ověřuje stanovené hypotézy. Projevuje se zde **racionalismus**, jež se vyznačuje tím, že neuznává citové důvody lidského jednání, ale více lpí na rozumových zdůvodněních, i přesto, že vlastní chování dospívajícího jedince ovlivňují citové pohnutky. Myšlení dospívajících jedinců se vyznačuje také **radikalismem**,

unáhleným hodnotícím soudem – jedinec jednu získanou zkušenost generalizuje a ta je přijímána jako platný fakt. Jedinci v tomto období neakceptují kompromis, objevuje se zde tendence vytvářet si unáhlené a generalizované názory, často převzaté od jiných jedinců, ke kterým dospívající jedinec pociťuje sympatie. Pro toto období je tudíž typická názorová proměnlivost, dospívající jedinci ještě nejsou individualitami, jenž si stojí za svým.

Citový vývoj

Citová labilita, která byla charakteristická pro předchozí období, v tomto období není již tak výrazná, vlivem hormonizace somatického vývoje. Pocit zdatnosti a výkonnosti je vyvolán růstem tělesné energie. U dospívajících jedinců se objevuje více pozitivního ladění. (Šimíčková Čížková a kol., 2003, s. 108)

Šimíčková Čížková a kol. (2003, s. 108) poukazují na emoční ladění tohoto období, které se projevuje především v sociálních vztazích, hovoříme o sociálních citech. Značně se uvolňuje emoční vázanost dospívajících jedinců k rodičům, odmítají citové projevy ze strany rodičů a jejich chování hodnotí více racionálně, dospívající jedinci ke svým rodičům neprojevují přílišnou vřelost a spontánnost. Rozkolísanost sociálních citů dospívajících jedinců se projevuje často v krajnostech od vřelosti až po velmi časté rozepře a konflikty s vychovateli. Důsledkem citového odpoutávání od rodičů je vyvolána potřeba sblížit se citově s někým jiným. Následkem toho vznikají pevnější kamarádské vztahy, mizí vzájemná izolovanost chlapců a děvčat ve vztahu k druhému pohlaví a dochází ke vzájemnému sblížení, jenž má v počátku podobu škádlení, koketování. V tomto období se objevuje velká potřeba navazovat citový vztah, dochází k prvnímu zamilování, v němž dochází k velké míře idealizace milovaného partnera. Na počátku mívají tyto vztahy převážně erotický charakter, postupně však dochází k splynutí erotiky se sexualitou. Mnozí vychovatelé na tyto vztahy reagují až přecitlivěle a úzkostně.

Vzhledem k sobě se dospívající jedinci staví kriticky, v porovnání s ostatními jedinci se oslabuje jejich sebejistota, pochybují o vlastních kvalitách a přecitlivěle reagují na kritiku vůči své osobě, což má za následek až pocity osamění a izolace. Druhým extrémem ve vnímání sebe sama, který se může projevit, je pocit vlastní jedinečnosti vedoucí k sebeobdivování až narcismu. (Šimíčková Čížková a kol., 2003, s. 108-109)

Sociální vývoj

Snaha dospívajících jedinců po nezávislosti ovlivňuje jejich sociální vývoj, což se projevuje v tendenci samostatně se rozhodnout, uplatnit vlastní názor v diskusi s dospělými. Při těchto diskusích často dochází ke konfliktu, jelikož se dospívající jedinec snaží názorově odlišit od svých vychovatelů. Potřebu nezávislosti mohou projevit i napodobováním některého chování dospělých jako je pití alkoholu, kouření, až přehnané používání vulgarismů, s nimiž mají spojen pocit vlastní dospělosti. (Šimíčková Čížková a kol., 2003, s. 109)

Šimíčková Čížková a kol. (2003, s. 109) upozorňují v tomto období na výraznou potřebu navazování nových kontaktů a také hraní nových rolí v rozličných skupinách jedinců. Charakteristická mezi vrstevníky je uniformita jak v oblékání, tak i v chování a názorech.

Důležitým úkolem této fáze dospívání je **hledání a rozvoj vlastní identity**, jenž by byla adolescentem subjektivně přijatelná, a alespoň částečně odpovídala jeho představám. To se uskutečňuje prostřednictvím větší snahy o sebepoznání v rámci vrstevnické skupiny, jenž poskytuje možnost základního sebevymezení. Také experimentace s partnerstvím je pokusem o sebedefinování, dospívající jedinec se projektuje do svého protějšku, čímž získá užitečné poznatky. Dospívající jedinci usilují o různé změny a snaží se tyto změny prosazovat. Výraznou změnou se stává aktivnější přístup k seberealizaci a vědomí možnosti ovládat vlastní život. Objevuje se zde experimentace s různými variantami chování a způsoby sebevymezení, což může být užitečné i riskantní zároveň. Adolescenti při zkoušení různých alternativ hledají hranice svých možností a v některých případech jednájí i velmi extrémně. Pro mnoho adolescentů nemusí být lákavá standardní dospělost, která je spojená s definitivní volbou – může se jim jevit příliš náročná, a tudíž dávají přednost prodloužení přechodného období. Této tendenci odpovídá postoj zvaný jako **adolescentní psychosociální moratorium**. Moratoriem se označuje projev potřeby odložit rozhodnutí, jež by bylo příliš závazné. (Vágnerová, 2012, s. 371)

Poskytnout dospívajícímu jedinci čas a možnost, aby porozuměl sám sobě, aby si zvolil, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a aby se osamostatnil ve všech oblastech, ve kterých to současná společnost vyžaduje, to je **smyslem pozdní adolescence**. Právě zde nezřídka nastává jeden ze zdrojů napětí, jelikož tempo biologického, psychického a sociálního vývoje bývá rozdílné a dospělost není v současné době ani přesněji definována. Příkladem takové

různorodosti může být skupina vysokoškoláků – vzhledem k ekonomické závislosti, jenž je daná prodloužením období profesní přípravy, tito lidé nejsou považováni dospělými za úplně rovnocenné. Role vysokoškoláka tudíž nemá jednoznačně status dospělého. (Vágnerová, 2012, s. 372)

4 Dítě a jeho potřeby

Všechny potřeby mají společný znak a tím je jejich neustálá modifikace, jenž závisí na vnitřních a vnějších okolnostech. Při uspokojování potřeb není uspokojována jediná potřeba, nýbrž různé oblasti jejich uspokojování. Všechny potřeby lze obecně členit na biologické, psychické, sociální a vývojové. (Dunovský, Matějček, Břicháček in Dunovský a kol., 1999)

Biologické potřeby

Tyto potřeby jsou primárními potřebami lidského těla a jsou vrozené. Mezi tyto potřeby patří např. dýchání, příjem potravy, rozmnožování, spánek, potřebu odpočinku aj. Pro přežití jedince je uspokojení těchto potřeb naprosto nezbytné.

V případě, že nejsou tyto základní potřeby uspokojeny, získávají dominantní postavení a ostatní potřeby již člověka nemotivují. Pokud jsou tyto potřeby uspokojeny, člověk si tuto potřebu již neuvědomuje a přechází do vyšší úrovně v uspokojování potřeb. Pakliže jsou všechny potřeby v rovnovážném stavu, označuje se tento stav jako homeostáza.

Říčan (2010, s. 104) konstatuje, že „z hlediska psychologie jsou primárním fyziologickým potřebám blízké i sekundární potřeby vzniklé na základě návyku (alkohol, heroin a některé jiné drogy). ... Tyto potřeby jsou – dojde-li k návyku – často stejně silné jako potřeba potravy a nápoje.“

Psychické potřeby

Psychické potřeby se řadí mezi tzv. sekundární potřeby. Autoři Štefanovič, Greisinger (1987, s. 113) konstatují, že tyto potřeby „... souvisejí se vznikem lidského vědomí, se společenským životem člověka, se vznikem vztahu člověk – člověk, člověk – společnost.“

Na výše uvedené navazuje Pugnerová (in Šimíčková Čížková a kol., 2008, s. 49) s tím, že „život a vývoj dítěte v daném prostředí jsou zajištěné jen tehdy, když vnitřní podmínky dítěte jsou v přibližné rovnováze s podmínkami prostředí. Vzájemný stav nerovnováhy mezi podmínkami organismu dítěte a podmínkami jeho prostředí se odráží v dětské psychice.“

Uspokojením těchto potřeb je získán základ zdárného a přiměřeného vývoje intelektu, chování, mezilidské interakce, vůle, citové oblasti, sebe sama atd.

Do této skupiny se řadí především potřeba vědomí vlastního „já“, potřeba stimulace, potřeba jistoty a jasné životní perspektivy.

Sociální potřeby

Někteří autoři tyto potřeby dávají do souvislosti s psychologickými potřebami a jsou pak souhrně označovány jako potřeby psychosociální.

Jestliže člověk nedosáhne uspokojení svých základních sociálních potřeb, jimiž jsou např. zajištění jídla, pití, bydlení, oblečení, potřeby lásky a bezpečí, nemůže dosáhnout požadované socializace. Dunovský, Matějček, Břicháček (in Dunovský a kol., 1999) považují za nejdůležitější sociální potřeby potřebu lásky a bezpečí, potřebu akceptace dítěte a identifikace s ním, a osvojení si zdravého životního stylu.

„Děti, jejichž potřeby nejsou dostatečně uspokojovány, nebo které naopak dostávají od rodičů vše, co chtějí, aniž by pro to musely cokoli udělat, mívají často vážné problémy v komunikaci se svým sociálním okolím, chybí jim základní životní jistoty a pozitivní vzory. Těžko se, především v období dospívání, orientují v sociálních situacích, nedomyšlejí důsledky svého chování, bývají zranitelné a sociálně nevyzrálé. Jejich prožívání bývá často spojené s prázdnotou, beznadějí a často i s permanentní nudou. Snahy o únik z takto depresivně laděného vnitřního světa mohou mít pro ně nepříznivé důsledky“ (např. agresivita, páchání trestné činnosti, užívání drog aj. (Jedlička a kol., 2004, s. 322)

Vývojové potřeby

„Vývojové potřeby vedou k činnostem, kterými se lidský jedinec sám rozvíjí. Motivují k aktivitám, které prostřednictvím procesu učení realizují vnitřní možnosti jedince a umožňují postupně překračovat již dosaženou úroveň. ... Motivační účinnost vývojových potřeb se v průběhu ontogeneze zvyšuje a tak se formuje proces plného sebeuvědomění dítěte, které si

vytváří vlastní plány a postupně je realizuje.“ (Dunovský, Matějček, Břicháček in Dunovský a kol., 1999, s. 52-53)

Jak konstatuje Ptáček ([online], 2011a) uspokojování vývojových potřeb závisí na dospělých, jenž by měli mít vůči dětem přirozenou povinnost tyto jejich potřeby plnit. Dítě si totiž tyto potřeby ani neuvědomuje, tudíž si o jejich naplnění samo neříká.

Ptáček ([online], 2011a) dále zmiňuje, že vývojové potřeby nebývají dostatečně uspokojovány u dětí umístěných v ústavním zařízení. Především z ekonomických důvodů nelze zajistit „ ... *individuální, dlouhodobý, předvídatelný a emočně stabilní kontakt s pečující osobou.*“

Pro správný vývoj a budoucí život dítěte je nezbytné tyto čtyři skupiny potřeb naplňovat. Jestliže dojde k neuspokojení některé z těchto potřeb, může dojít až k psychickému narušení vývoje jedince, jenž je označováno termínem **deprivace**.

4.1 Deprivace

Deprivace je „stav, kdy některá z objektivně významných potřeb není uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu.“ (Vágnerová, 2004, s. 35) Toto chronické neuspokojování potřeb jedince, především v psychické oblasti, se vyskytuje již od útlého věku, a to nejen u dětí, jenž vyrůstají v ústavních zařízeních, ale také u dětí vyrůstajících v naprvní pohled dobře fungujících rodinách. V takových případech se často jedná o nepřítomnost citového kontaktu mezi rodiči a jejich dětmi, nebo se jedná o rodiny, v nichž se dítě stává obětí psychického či fyzického týrání.

Důsledky prožité deprivace, především psychické deprivace, mohou přetrvávat i do dospělosti. To se může projevat problémy ve vztahu ke svému partnerovi nebo při plnění role rodiče. V krajní mezi se prožitá deprivace může významnou částí spolupodílet na trestné činnosti onoho jedince. (Koluchová in Matějček et al., 2002, s. 86)

5 Sebehodnocení a sebeobraz dětí v náhradní péči

Jak uvádí Sedláčková (2009), je **sebehodnocení** souborem zvnitřněných hodnot, z něhož se vytváří **sebepojetí** (reálné a ideální já), ve kterém se utváří **sebeobraz** jedince.

Vlastnosti, jenž jedinec skutečně má, se označují jako stav reálného „Já“. Takové vlastnosti, které by jedinec chtěl mít, jsou označovány jako ideální „Já“.

Sebehodnocení probíhá celý život člověka . Jedinec si svoji hodnotu začíná uvědomovat již okolo tří let. Vyjadřuje, jak jedinec posuzuje sám sebe a jak se srovnává s ostatními. Jedinec při vlastním sebehodnocení objevuje silné i slabé stránky své osobnosti, jenž vedou k vlastnímu sebeocení.

„Základy sebehodnotících kritérií jsou položeny v dětství a jsou utvářeny rodiči, významnými osobami v rámci rodiny nebo jinými osobami zastávajícími výchovné, rodičovské funkce.“ (Machanová, 2009, s. 24)

Jak poznamenává Gottwaldová a kol. (2006, s. 21), děti v ústavní péči trpí oslabenou strukturou svého Já, což je způsobeno vlivem *„obranného systému, výchovného zanedbávání ústího do nedostatečné kontroly impulzů a nedostatku pozitivní identifikace.“* Tyto děti trpí sníženým egem a nedůvěřivostí vůči ostatním. Také mají sníženou sebeúctou k sobě samému. Pobyt v ústavním zařízení a vliv prostředí, z něhož jedinec přichází, bývá ústředním zdrojem oslabení ega jedince.

Děti si vytvoří pozitivní sebehodnocení vůči sobě pouze v případě, jsou-li pozitivně přijímány a kladně hodnoceny ze strany ostatních. Pokud je ale jakýmkoliv způsobem jejich kladné sebehodnocení snižováno, může dojít k jeho deformaci. (Kolář, Šikulová, 2009)

5.1 Sebeobraz

Jedná se o obraz, představu o sobě samém. Sebeobraz se vyvíjí v sebepojetí pomocí procesů myšlení. V této představě se zobrazuje nejen, jak jedinec sám sebe vidí, ale také jak by chtěl sám sebe vidět. (Sedláčková, 2009, s. 14)

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Úvod do empirické části

6.1 Cíle průzkumu

Hlavním cílem tohoto průzkumu je zjistit, zda existují významné rozdíly v osobnostním vývoji u dětí staršího školního věku vyrůstajících v dětských domovech a dětmi z biologických rodin.

Jelikož je sledovaná skupina malá ($n=61$), není možné výsledky našeho měření zobecnit. Záměrem tohoto průzkumu tedy je:

Zjistit, zda sledované děti vyrůstající v dětských domovech jsou výrazně hostilnější a agresivnější než děti z biologických rodin.

Zjistit, zda sledované děti vyrůstající v dětských domovech jsou více citově závislejší na podpoře, povzbuzování a utěšování ze strany druhých než děti vyrůstající v biologických rodinách.

Zjistit, zda sledované děti z biologických rodin mají vyšší míru sebeocení než děti vyrůstající v dětských domovech.

Zjistit, zda sledované děti vyrůstající v dětských domovech oceňují sebe samy a své schopnosti srovnatelně jako děti z biologických rodin.

Zjistit, zda sledované děti vyrůstající v dětských domovech mají vyšší míru emoční inhibovanosti než děti z biologických rodin.

Zjistit, zda jsou sledované děti vyrůstající v dětských domovech více emočně labilnější než děti z biologických rodin.

Zjistit, zda sledované děti vyrůstající v dětských domovech pohlížejí na svět více pesimističtěji než děti z biologických rodin.

„Jevy nebo vlastnosti, které ve výzkumu vystupují a mezi nimiž hledáme (ověřujeme) existenci vztahů, označujeme jako proměnné. Proměnnou je pedagogický jev nebo vlastnost,

kteřá se ve výzkumu mění (nabývá různých hodnot). ... Proměnné lze rozdělit na tzv. nezávisle proměnné a závisle proměnné. Nezávisle proměnná je vlastnost (jev), která je příčinou nebo podmínkou vzniku jiné vlastnosti (jevu). Závisle proměnná je vlastnost (jev), která je výsledkem (následkem, důsledkem) působení nezávisle proměnné.“ (Chráška, 2007, s. 16)

V našem průzkumu jsme stanovili jako závisle proměnnou utváření sebehodnocení. Nezávisle proměnnou je věk dítěte.

Pro srovnání výsledků našeho průzkumu jsme zvolili výsledky dizertační práce Hoferkové (2010).

6.2 Stanovení výzkumných otázek

Výzkumné otázky jsme stanovili na základě teoretických poznatků, které předkládáme v teoretické části práce. Prostřednictvím stanovených výzkumných otázek bychom chtěli zjistit, jestli získané obecné poznatky uvedené v teoretické části práce se vztahují také na vzorek sledovaných dětí. Hlavní výzkumná otázka se skládá z dílčích otázek, po jejichž zodpovězení bychom měli získat odpověď na otázku, jestli: Existují rozdíly v utváření sebehodnocení mezi dětmi vyrůstajícími v dětských domovech a dětmi z biologických rodin?

Při hledání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku se zaměřujeme na tyto dílčí výzkumné otázky:

Jsou děti vyrůstající v dětských domovech výrazně hostilnější a agresivnější než děti z biologických rodin?

Jak zmiňuje Hudecová, Belková (2008), domníváme se, že v souvislosti s psychickou deprivací a nižším uspokojováním emocionálních potřeb je u dětí vyrůstajících v náhradní péči vyšší výskyt hostility a agresivity než u dětí vyrůstajících v biologických rodinách.

Jsou děti vyrůstající v dětských domovech více citově závislejší na podpoře, povzbuzování a utěšování ze strany druhých, než děti vyrůstající v biologických rodinách?

Domníváme se, že děti vyrůstající v dětských domovech jsou citově závislejší na podpoře, povzbuzování a utěšování ze strany druhých. Předpokládáme, že je tomu tak důsledkem

prožití deprivace a celkového působení ústavního prostředí.

Mají děti z biologických rodin vyšší míru sebeoceny než děti vyrůstající v dětských domovech?

Pozitivní vliv na utváření sebehodnocení u dětí v biologických rodinách má především individuální přístup rodičů k dětem a nejvyšší možné uspokojování zejména psychických potřeb, což u dětí v dětských domovech není bohužel zcela možné (nestálost personálu, směnovost atd.).

Oceňují děti vyrůstající v dětských domovech sebe samy a své schopnosti srovnatelně jako děti z biologických rodin?

Předpokládáme, že u dětí vyrůstajících v ústavní péči (dětských domovech) nedochází k úplnému uspokojování základních potřeb dítěte, jak je tomu při výchově v biologických rodinách. Domníváme se tudíž, že vyšší míra deprivace a nedostatek kladného hodnocení a přijímání ze strany vychovatelů mohou mít vliv na utváření sebehodnocení. Naopak u dětí vyrůstajících v biologických rodinách, se domníváme, že rodinné prostředí má kladný vliv na utváření jejich sebehodnocení, což se pozitivně odráží v pohledu dítěte na sebe sama a ve své schopnosti.

Mají děti vyrůstající v dětských domovech vyšší míru emoční inhibovanosti než děti z biologických rodin?

Předpokládáme, že děti vyrůstající v dětských domovech mají větší předpoklad k emoční inhibovanosti vzhledem k jejich zažití deprivaci. Domníváme se, že děti v biologických rodinách nejsou tolik citově deprivovány jako děti vyrůstající v dětských domovech.

Jsou děti vyrůstající v dětských domovech více emočně labilnější než děti z biologických rodin?

Domníváme se, že u dětí vyrůstajících v dětských domovech se vyskytuje vyšší míra emoční nestability. Předpokládáme, že je to způsobeno jejich zažitou deprivací a jejich přítomností v ústavním prostředí.

Pohlíží děti vyrůstající v dětských domovech na svět více negativněji a pesimističtěji než děti z biologických rodin?

Předpokládáme, že u dětí vyrůstajících v dětských domovech je vyšší předpoklad k nahlížení na svět pesimističtěji. Domníváme se, že je to způsobeno nepřítomností biologických rodičů, chybějícího rodinného zázemí a také nedostatečným upokojováním psychických potřeb dětí.

Formulace výzkumných hypotéz:

Hypotéza 1: Děti vyrůstající v dětských domovech jsou více hostilnější a agresivnější než děti z biologických rodin.

Hypotéza 2: Děti vyrůstající v dětských domovech nejsou více citově závislí na podpoře, povzbuzování a utěšování ze strany druhých než děti z biologických rodin.

Hypotéza 3: Děti z biologických rodin mají vyšší míru sebeoceny než děti vyrůstající v dětských domovech.

Hypotéza 4: Děti vyrůstající v dětských domovech oceňují sebe samy a své schopnosti méně než děti z biologických rodin.

Hypotéza 5: Děti vyrůstající v dětských domovech mají vyšší míru emoční inhibovanosti než děti z biologických rodin.

Hypotéza 6: Děti vyrůstající v dětských domovech jsou více emočně labilnější než děti z biologických rodin.

Hypotéza 7: Děti vyrůstající v dětských domovech pohlíží na svět více pesimističtěji než děti z biologických rodin.

6.3 Metody sběru dat

K realizaci našeho průzkumu jsme zvolili metody kvantitativního výzkumu. Kvantitativně orientované výzkumy pracují s číselnými údaji, jenž umožňují matematické a statistické zpracování. Při výzkumu bývá využíváno různých metod, např. dotazník. (Gavora, 2000)

Velká výhoda kvantitativního výzkumu spočívá v možnosti oslovit velké množství dotazovaných a získat tak během relativně krátké doby co nejvíce dat. Právě z tohoto důvodu jsme pro sběr informací zvolili metodu dotazníku, která je jedna z metod kvantitativně orientovaného výzkumu.

Dotazník je metoda získávání dat, při čemž jsou dotazovanému pokládány písemné otázky, na něž odpovídá písemnou formou. Jedná se o sadu „*předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. ... Výhodou dotazníku je, že umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromáždění dat od velkého počtu respondentů.*“ (Chráska, 2007, s. 163-164)

Dotazník sebehodnocení dítěte

K realizaci vlastního průzkumu byl použit Dotazník sebehodnocení dítěte z Rohnerovy baterie testů rodinné diagnostiky. Tento dotazník je univerzální metoda využitelná nejen pro diagnostikování dětí, ale i dospělých. Pro české podmínky byla metoda přeložena a upravena prof. Matějčkem a doc. Vágnerovou. Tato metoda je v současné době v České republice standardizovanou výzkumnou technikou. (Vágnerová in Svoboda et al., 2001, s. 376)

Pro náš vlastní průzkum jsme použili Dotazník sebehodnocení dítěte (Matějček, Vágnerová, 1992), který je dětskou verzí Rohnerova dotazníku. Tento dotazník hodnotí současné osobnostní vnímání sebe sama a s tím bere v úvahu sedm osobnostních aspektů. Právě tyto aspekty jsou hodnoceny jako subškály dotazníku, jimiž jsou: **hostilita a agrese; závislost; negativní sebeocenění; negativní sebeocenění schopností; emoční inhibovanost; emoční labilita; pesimismus.**

Každá z těchto subškál v sobě zahrnuje 6 výroků, na něž respondent odpovídá. Svou

odpověď zaznačí křížkem na čtyřbodové škále: **téměř vždy, někdy, málokdy, téměř nikdy**. Při vyhodnocování jsou k těmto odpovědím přiřazovány body od 4 do 1 (u otázek (*) je bodování opačné). Vlastní dotazník je tvořen 42 otázkami. Tento dotazník jsme pro naše účely upravili a předkládáme jej v přílohách.

Zde uvádíme a stručně charakterizujeme výše zmíněných sedm **subškál**, každá subškála v sobě zahrnuje 6 položek (otázek):

Hostilita a agrese

Hostilita (nepřátelství) je citová či vnitřní reakce nebo pocit vzteku, nenávisti směřovaný na druhou osobu případně situaci. Toto nepřátelství může jedinec nasměřovat také vůči sobě samému. (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 22)

Pořadí	Znění výroků subškály : HOSTILITA A AGRESE
1	Myslím na to, jak bych někomu něco provedl(a).
8	Mívám chuť do něčeho praštit, nebo někoho uhodit.
15	Dovedu se tak navztekát, že něco vyhodím nebo rozbiju.
22	Dovedu si udělat legraci z lidí, kteří provádějí hlouposti.
29	Je to na mně vidět, když mám vztek.
36	Dělá mi potíže ovládat své nálady.

Tab. 1 Subškála : Hostilita a agrese – znění výroků Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte

Zdroj: Matějček, Vágnerová (1992), upraveno

Závislost

Jedná se o citově silnou potřebu závislosti jedince na podpoře, povzbuzování, utěšování ze strany druhých. Závislé chování dítěte má obvykle za cíl touhu vyvolat láskyplné, vřelé chování dospělého. (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 22-23)

Pořadí	Znění výroků subškály : ZÁVISLOST
2	Jsem rád(a), když mě vychovatel(ka) lituje, že jsem nemocný(á).
9	Jsem rád(a), když mi vychovatelé dají najevo, že mě mají moc rádi.
16*	Když se dostanu do těžkostí, vyřeším si své problémy raději sám(a).
23	Jsem rád(a), když se mi někdo milý věnuje.
30	Když mám s něčím potíže, jsem rád(a), když mě někdo přijde povzbudit.
37	Dělá mi dobře, když jsem nemocný(á) a vychovatelé jsou z toho celí pryč.

Tab. 2 Subškála : Závislost – znění výroků Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte

Zdroj: Matějček, Vágnerová (1992), upraveno

Negativní sebeocenění

Vyjadřuje vztah jedince k sobě sama, kdy tato hodnota vyjadřuje, jak moc není jedince sám se sebou spokojen, jak se nemá rád, je ze sebe zklamán. (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 23)

Pořadí	Znění výroků subškály : NEGATIVNÍ SEBEOCENĚNÍ
3*	Jsem na sebe opatrný(á), aby se mi nic nestalo.
10	Myslím si, že jsem a budu napořád k ničemu.
17	Když se setkám s někým, koho neznám, mívám dojem, že je lepší než já.
24*	Myslím si, že jsem docela správný(á), a že by si to ostatní mohli o mně myslet také.
31*	Jsem se sebou docela spokojený(á).
38	Bývám sám ze sebe nešťastný(á).

Tab. 3 Subškála : Negativní sebeocenění – znění výroků Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte

Zdroj: Matějček, Vágnerová (1992), upraveno

Negativní sebeocenění schopností

Tato subškála naznačuje, že takový jedinec se cítí být neschopným. Považuje se za osobu, která není schopná úspěšně zvládnout nebo se vypořádat s úkoly běžného života. Takovému jedinci chybí sebevědomí, vidí sám sebe jako jeden „velký omyl“.

Pořadí	Znění výroků subškály : NEGATIVNÍ SEBEOCENĚNÍ SCHOPNOSTÍ
4*	Myslím si, že dokážu udělat to, co chci, stejně dobře jako každý jiný(á).
11	Mám pocit, že nedokážu udělat nic dobře.
18*	To co chci si dokážu sám(a) docela dobře vybojovat.
25	Myslím si, že jsem budižkničemu a že za nic nestojím.
32	Mám pocit, že spoustu věcí, které se snažím dělat, nedokážu.
39	Myslím si, že v tom, co dělám, jsem fakticky dobrý(á).

Tab. 4 Subškála : Negativní sebeocenění schopností – znění výroků Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte

Zdroj: Matějček, Vágnerová (1992), upraveno

Emoční inhibovanost

Neboli emoční necitlivost, izolovanost. Jedinci jsou schopni formovat pouze omezené či obranné emocionální vztahy. Sice mohou být přátelští a společenští, nýbrž jejich přátelství mívá tendenci být neosobní a po citové stránce nevyjádřené.

Pořadí	Znění výroků subškály : EMOČNÍ INHIBOVANOST
5	Dělá mi těžkosti projevit ostatním lidem, co cítím.
12*	Je pro mne snadné být na vychovatele milý(á).
19	Mám pocit, že si těžko hledám kamarády a nedokážu si je dobře udržet.
26*	Nedělá mi těžkosti ukázat vychovatelům, že je mám rád(a).
33	Dělá mi těžkosti ukázat někomu, že ho mám rád(a).
40*	Dovedu svým kamarádům dát najevo, že je mám doopravdy rád(a).

Tab. 5 Subškála : Emoční inhibovanost – znění výroků Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte

Zdroj: Matějček, Vágnerová (1992), upraveno

Emoční labilita

Tuto subškálu lze charakterizovat jako emoční nestabilitu, kdy jedinec mění svou náladu častěji, v rozsáhlém měřítku a nepředvídatelněji. Pokud se těmto lidem nedaří, bývají mnohem rychleji rozrušenější a i sebemenší nezdar mívá vliv na jejich psychiku. (Matějček, Vágnerová, s. 23)

Pořadí	Znění výroků subškály : EMOČNÍ LABILITA
6	Jsem nešťastný(á) nebo mě to navzteká, když se mi něco nedaří.
13	Pro nic za nic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á).
20	Rozčílí mě, když se mi něco nedaří.
27	Střídá se u mě veselá a smutná nálada.
34*	Nemám ve zvyku se rozčilovat nebo být otrávený(á).
41	Lehce mě vyvede z míry, když narazím na nějaké problémy.

Tab. 6 Subškála : Emoční labilita – znění výroků Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte

Zdroj: Matějček, Vágnerová (1992), upraveno

Pesimismus

V jednání a postojích jedince se projevuje jako negativní pohled na svět. Tito jedinci pohlížejí např. na Zemi jako na místo, jenž je nebezpečné, ohrožující, nepřátelské místo k životu skrývající mnoho nebezpečí. (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 23)

Pořadí	Znění výroků subškály : PESIMISMUS
7*	Myslím si, že je život hezký.
14	Život se mi zdá plný nebezpečí.
21*	Myslím si, že je na světě dobře a hezky.
28	Pro mne je svět nepěkný a smutný.
35	Svět je pro mě nebezpečný.
42*	Život je pro mne docela dobrá věc.

Tab. 7 Subškála : Pesimismus – znění výroků Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte

Zdroj: Matějček, Vágnerová (1992), upraveno

6.4 Získávání dat

Respondenty byli dospívající jedinci vyrůstající v dětských domovech ve věku 11-15 let. Upřednostňovali jsme dětské domovy Olomouckého kraje. Námi vybrané dětské domovy jsme oslovovali telefonicky. Vlastní oslovování případných respondentů jsme zahájili v měsíci září 2013. Většina námi oslovených dětských domovů byla s námi ochotna spolupracovat, s výjimkou 5 dětských domovů. Tyto dětské domovy odmítly spolupráci s námi z důvodu zatěžování dětí nebo neodpovídající věkového skupině respondentů. V průběhu měsíce října 2013 jsme zahájili distribuci dotazníků respondentům do dětských domovů, a to formou osobní návštěvy nebo emailovou formou. Spolupracovali jsme s dětskými domovy v Přerově, Prostějově, Plumlově, Zábřehu na Moravě, Štítech, Litovli, Lipníku nad Bečvou, na Černé Vodě a s jedním dětským domovem Zlínského kraje- Kroměříží. V měsíci listopadu 2013 probíhala analýza získaných dat, jejich následná interpretace a formulace závěrů.

Všichni respondenti byli informováni o anonymitě a dobrovolnosti při vyplňování dotazníku. Také byli seznámeni se způsobem jeho vyplňování. Časová náročnost pro vyplnění dotazníku byla mezi 10-20 minutami. Vyplňování dotazníku se ve většině případů obešlo bez větších potíží, avšak děti mladšího věku mírnější potíže měly a potřebovaly více času.

Po navrácení dotazníků byl každý dotazník podroben kontrole, jestli odpovídá námi stanoveným kritériím a zda obsahuje všechny položky potřebné pro jeho vyhodnocení.

Návratnost dotazníků byla 100 %, jelikož před osobní návštěvou DD byla spolupráce vždy předem telefonicky domluvena a vyplněné dotazníky jsme si odnesli s sebou. Stejně tak tomu bylo při zaslání dotazníků emailovou formou, jelikož spolupráce byla vždy předem přislíbena telefonicky, zanedlouho pak nám vyplněné dotazníky byly zaslány poštou.

Do průzkumu jsme tedy zahrnuli **61** řádně vyplněných dotazníků, které odpovídaly zadaným kritériím.

Spolupráci s uvedenými dětskými domovy hodnotím velice kladně. Vedení i vychovatelé byli velmi ochotní a vstřícní, domluva spolupráce s nimi probíhala zcela bezproblémově. Při návštěvách a následném vyplňování dotazníků respondenty se nikdy nevyskytnul žádný problém.

6.5 Výzkumný soubor

Do našeho výzkumného souboru bylo zařazeno 61 vyplněných dotazníků, jenž odpovídaly zadaným kritériím. Z uvedených údajů jsme pro další zpracování dat extrahovali informace o věku. Věkové rozložení respondentů bylo v rozmezí od 11 do 15 let. Nejpočetnější věková skupina respondentů byla skupina dětí ve věku 14 let. Tato skupina tvořila 26,23 % z celkového počtu dotazovaných. Nejméně dětí se nacházelo ve věkové skupině 11 let, která tvořila pouze 9,84 % z celkového počtu dotazovaných respondentů. Zastoupení respondentů podle věku uvádíme v tab. 8.

Věk	Četnost (n)	Procento (%)
11	6	9,84
12	13	21,31
13	11	18,03
14	16	26,23
15	15	24,59
Celkem	61	100,00

Tab. 8 Zastoupení respondentů podle věku

7 Interpretace získaných dat Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte

Metoda „Rohnerova škála sebehodnocení dítěte“ je členěna do 7 subškál, každá subškála se skládá ze 6 položek (otázek). Tyto subškály zkoumají osobnostní charakteristiky dítěte. Každá subškála je ohodnocena bodově, a to v rozmezí od 6 do 24 bodů. Hodnota mediánu, jež byl vypočítán pro celou škálu, je 14. Bodové hodnocení jednotlivých položek (otázek) je následující: odpovědi **téměř vždy** byly ohodnoceny 4 body, odpovědi **někdy** 3 body, odpovědi **málokdy** 2 body, odpovědi **téměř nikdy** 1 bod. Položky (otázky) označené (*), viz tab. 1-7, byly hodnoceny opačně. Tyto položky vyjadřují opačné chování, než jaké je sledováno v konkrétní subškále. Aby nedošlo u respondentů k navození dojmu, že právě takto označené položky jsou klíčovými při vyhodnocování dotazníku a tudíž by na tyto položky měla být více zaměřena respondentova pozornost, byly tyto položky v dotazníku předkládaném respondentům uvedeny bez označení (*).

Označení subškály	Mean	SD
Hostilita a agresivita	14,67	3,11
Závislost	15,66	2,97
Negativní sebeocenění	11,64	3,35
Negativní sebeocenění schopností	13,62	3,08
Emoční inhibovanost	12,07	3,03
Emoční labilita	15,82	2,99
Pesimismus	11,33	3,28

Tab. 9 Statistická analýza Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte

Z výše uvedené tab. 9 si lze všimnout, že nad hodnotou vypočítaného mediánu se vyskytují subškála hostilita a agresivita, subškála závislost a subškála emoční labilita. Naopak pod hodnotou vypočítaného mediánu se nachází subškála negativní sebeocenění, subškála negativní sebeocenění schopností, subškála emoční inhibovanost a subškála pesimismus. Z toho můžeme usoudit, že u této skupiny dětí je vysoká míra hostility a agresivity, závislosti a emoční lability. Respondenti naopak vykazují vyšší sebeocenění a sebeocenění svých schopností.

Je třeba odpovědět na hlavní výzkumnou otázku:

Existují rozdíly mezi dospívajícími vyrůstajícími v dětských domovech a dětmi z biologických rodin?

Mezi dospívajícími vyrůstajícími v dětských domovech a dětmi z biologických rodin jsme našli tyto rozdíly. Děti vyrůstající v dětských domovech si více věří, ale současně jsou více emočně labilnější, než děti z biologických rodin. Děti vyrůstající v dětských domovech jsou také více hostilnější a agresivnější, než děti z biologických rodin. Také u nich byla naměřena vyšší míra závislosti než u dětí z biologických rodin. Naopak děti vyrůstající v dětských domovech více oceňují samy sebe a své schopnosti. Také nejsou tak emočně inhibovány a pesimističtější jako děti z biologických rodin.

8 Diskuze

Empirická část diplomové práce se zabývá zjišťováním rozdílů v utváření sebehodnocení dospívajících jedinců vyrůstajících v dětských domovech a dětmi z biologických rodin. Náš průzkum probíhal u respondentů vyrůstajících v dětských domovech. Výzkumný soubor zahrnoval 61 respondentů, ve věku 11 – 15 let. Pro sběr a zpracování dat jsme využili metod kvantitativního výzkumu.

Dle výsledků našeho průzkumu vyplývá, že děti vyrůstající v dětských domovech jsou více emočně labilní než děti z biologických rodin. Byla zde také zjištěna vysoká míra závislosti, což se domníváme, že může být způsobeno jejich vnitřní nejistotou.

Z výsledků průzkumu dále vyplývá, že děti vyrůstající v dětských domovech jsou méně hostilnější a agresivnější, než děti z biologických rodin.

Za překvapivé výsledky, jenž přinesl náš průzkum, považujeme zjištění, že u dětí vyrůstajících v dětských domovech, byla prokázána vyšší míra sebeocenění a ocenění svých schopností. Z toho vyplývá, že děti vyrůstající v dětských domovech si více věří a také věří ve své schopnosti.

Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jestli existují rozdíly v utváření sebehodnocení dospívajících vyrůstajících v dětských domovech a mezi dětmi z biologických rodin. Zvoleno bylo věkové rozmezí 11 – 15 let, kdy děti staršího školního věku začínají dospívat.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické části a praktické části. V teoretické části se věnujeme definováním rodiny, jejich funkcí, jelikož v našem průzkumu děti vyrůstající v dětských domovech srovnáváme s dětmi z biologických rodin. Dále se zaměřujeme na vymezení náhradní péče o dítě a ústavní výchovy. Pokračujeme charakteristikou vývojového období dospívání, potřebami dítěte a následnou možnou deprivací. V závěru teoretické části se věnujeme utváření sebehodnocení a sebeobrazu dítěte.

V empirické části se zabýváme průzkumem, jehož respondenty jsou dospívající jedinci vyrůstající v dětských domovech. Použili jsme metod kvantitativního výzkumu. Respondenti vyplňovali standardizovaný dotazník, který se skládal ze 42 otázek. Naše výsledky jsme porovnávali se závěry výzkumného šetření u dětí vyrůstající v biologických rodinách (viz Hoferková, 2010).

Z našeho průzkumu jsme zjistili, že existují rozdíly v sebehodnocení dospívajících vyrůstajícími v dětských domovech a dětmi z biologických rodin. Děti vyrůstající v dětských domovech jsou více závislí a také více emočně labilní.

Dle mého názoru je pozitivní utváření sebehodnocení dítěte velice důležité, u dětí vyrůstajících v dětských domovech především. Také vychovatelé by se měli snažit, aby sebehodnocení u dětí vyrůstajících v dětských domovech bylo pozitivní a předcházet pesimistickému pohledu dítěte, jak na okolní svět, tak na sebe samy.

Seznam použité literatury a zdrojů

HUDECOVÁ, Anna, BELKOVÁ, Vlasta. *Náhradná rodinná starostlivosť : Problémy a perpektívy.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2008, 182 s. ISBN 978-80-80883-615-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu : Základy kvantitativního výzkumu.* Praha : Grada, 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEDLIČKA, Richard a kol. *Děti v obtížných životních situacích : Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí.* Praha : Themis, 2004, 478 s. ISBN 80-7312-038-0.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky.* Praha : Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova.* Brno : Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

RADVANOVÁ, S., ZUKLÍNOVÁ, M.: *Kurs občanského práva – instituty rodinného práva.* Praha : C.H. Beck, 1999, 227s. ISBN 80-7179-182-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti : obor v pohybu.* Praha : Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

ŠTEFANOVIČ, Jozef, GREISINGER, Jaroslav. *Psychiatrie.* Praha : Avicenum, 1987, 256 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Zdroje:

HOFERKOVÁ, Stanislava. Vztahy mezi sebehodnocením a školní a životní perspektivou žáka druhého stupně základní školy. [online]. Olomouc, 2010, [cit. 2013-11-14] s. 212. Dizertační práce. Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta. Školitel Blahoslav Kraus. Dostupné z www: <https://library.upol.cz/aRLreports/kp/00127406-681627734.pdf>

PTÁČEK, Radek. Potřeby dětí a jejich plnění v systému náhradní péče. Čí je dítě? [online]. 2011a [cit. 2013-09-22] Dostupné z: <http://www.cijedite.cz>

Přílohy

Seznam příloh

- 1. Rohnerova metoda rodinné diagnostiky: dotazník Sebehodnocení dítěte**
- 2. Dotazník: Sebehodnocení dítěte**

1. Rohnerova metoda rodinné diagnostiky: dotazník Sebehodnocení dítěte

Rohnerova metoda rodinné diagnostiky: dotazník Sebehodnocení dítěte

Sebehodnocení dítěte

Jméno


Věk

Datum

Máte tady několik vět, které říkají, jaké lidé mívají mínění a pocity sami o sobě. Přečti si každou větu a zamysli se, jak asi vystihují tebe. Pracuj te nejrychleji. Napiš ke každé větě vždy hned první myšlenku, která tě napadne - a jdi k další větě!


Za každou větou jsou čtyři okénka. Když si myslíš, že věta o tobě většinou platí, polož si otázku: Platí to jen někdy? Pokud si myslíš, že věta je téměř vždy nebo úplně vždycky (stále) pravdivá, udělej křížek v okénku TĚMĚŘ VŽDY. Jestliže si myslíš, že věta o tobě většinou neplatí, polož si otázku: Platí to jen málokdy? nebo Neplatí téměř nikdy? Pokud platí jen málokdy, udělej křížek v okénku MÁLOKDY. Pokud si myslíš, že věta v tvém případě neplatí téměř nikdy nebo vůbec nikdy, udělej křížek v okénku TĚMĚŘ NIKDY.

Pamatuj, že na žádnou větu není nějaká správná nebo nesprávná odpověď. Jde o tvé mínění a tvoje zkušenosti! Buď proto co nejupřímnější a odpovídej na každou větu tak, jaký si myslíš, že skutečně jsi a ne jaký (jaká) by sis přál(a) být. Například když jsi téměř vždy sám se sebou spokojený, udělej křížek v okénku TĚMĚŘ VŽDY.

 ROHNEROVA METODA RODINNÉ DIAGNOSTIKY	Str. 1	Jméno:		Datum:	
	Platí o mně:				
		téměř vždy	někdy	málokdy	téměř nikdy
Jsem se sebou spokojený.		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nyní můžeš pokračovat dál. Pamatuj si, že na otázky nejsou ani správné, ani nesprávné odpovědi. Odpovídej proto vždy tak, jak si to skutečně myslíš!

Zdroj: Matějček, Vágnerová (1992)

 ROHNEROVA METODA RODINNE DIAGNOSTIKY		Str. 1		Jméno: _____		Datum: _____	
		Platí o mně:					
Sebehodnocení dítěte		téměř vždy	někdy	málokdy	téměř nikdy		
1. Myslím na to, jak bych někomu něco prováděl(a).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. Jsem rád(a), když mě maminka lituje, že jsem nemocný(á).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. Jsem na sebe opatrný(á), aby se mi nic nestalo.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. Myslím si, že dokážu udělat to, co chci, stejně dobře jako každý jiný(á).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
5. Dělá mi těžkost projevít ostatním lidem, co cítím.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
6. Jsem nešťastný(á) nebo mě to navzteká, když se mi něco nedaří.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
7. Myslím si, že život je hezký.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
8. Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho uhodit.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
9. Jsem rád(a), když mi rodiče dají najevo, že mě mají moc rádi.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
10. Myslím si, že jsem a budu napořád k němu.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
11. Mám pocit, že nedokážu udělat nic dobře.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
12. Je pro mne snadné být na rodiče milý(á).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
13. Pro nic za nic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
14. Život se mi zdá plný nebezpečí.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
15. Dovedu se tak navztekat, že něco vyhodím nebo rozbiju.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
16. Když se dostanu do těžkostí, vyřeším si své problémy raději sám(a).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
17. Když se setkám s někým, koho neznám, mívám dojem, že je lepší než já.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
18. To co chci, si dokážu sám(a) docela dobře vybojovat.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
19. Mám pocit, že si těžko hledám kamarády a nedokážu si je dobře udržet.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
20. Rozčílí mě, když se mi něco nedaří.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
21. Myslím si, že je na světě dobře a hezký.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
22. Dovedu si dělat legraci z lidí, kteří provádějí hloupostí.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
23. Jsem rád(a), když se mi někdo milý věnuje.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
24. Myslím si, že jsem docela správný(á) a že by si to ostatní mohli o mě myslet také.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
25. Myslím si, že jsem budíčkničemu a že za nic nestojím.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
26. Nedělá mi těžkostí ukázat naší rodině, že je mám rád(a).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
27. Stydí se u mne veselá a smutná nálada.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
28. Pro mne je svět nepěkný a smutný.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
29. Je to na mně vidět, když mám vztek.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
30. Když mám s něčím potíže, jsem rád(a), když mě někdo přijde povzbudit.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Zdroj: Matějček, Vágnerová (1992)

2. Dotazník: Sebehodnocení dítěte

Milí mladí respondenti,

obracím se na vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník není testem vašich znalostí. Nejsou zde ani správné, ani nesprávné odpovědi. Jde o vaše mínění a vaše zkušenosti. Žádám vás proto, abyste byli co nejupřímnější a odpovídali na dotazované věty tak, jací si myslíte, že skutečně jste a ne jací byste si přáli být.

Dotazník je naprosto **anonymní**.

Výsledky dotazníku slouží výhradně pro účely tohoto výzkumu a nebude s nimi dále jinak nakládáno.

Pokyny pro vyplnění dotazníku:

Dotazník obsahuje celkem 42 vět. Při odpovídání na ně postupujte po řadě, aby nedošlo k vynechání některé z vět. Pracujte co nejrychleji. Pracujte samostatně.

Každou větu si nejprve přečtěte, zamyslete se, jak vás asi vystihuje a označte vždy hned první myšlenku, která vás napadne – a přejděte k další větě.

Za každou větou jsou čtyři prázdná okénka, do kterých křížkem zaznamenejte svou odpověď. Možnosti odpovědí jsou: **TÉMĚŘ VŽDY**, **NĚKDY**, **MÁLOKDY**, **TÉMĚŘ NIKDY**. Například pokud si myslíte, že věta je téměř vždy nebo úplně vždy (stále) pravdivá, udělejte křížek v okénku **TÉMĚŘ VŽDY**. Jestliže si myslíte, že věta o vás většinou neplatí, položte si otázku: Platí to jen málokdy? nebo Neplatí téměř nikdy? Pokud platí jen málokdy, udělejte křížek v okénku **MÁLOKDY**. Pokud si myslíte, že věta ve vašem případě neplatí téměř nikdy nebo vůbec nikdy, udělejte křížek v okénku **TÉMĚŘ NIKDY**.

Za vyplnění dotazníku vám **předem děkuji**.

Dotazník: Sebehodnocení dítěte

Věk:

		Platí o mně:			
		téměř vždy	někdy	málokdy	téměř nikdy
1.	Myslím na to, jak bych někomu něco provedl(a).				
2.	Jsem rád(a), když mě vychovatel(ka) lituje, že jsem nemocný(á).				
3.	Jsem na sebe opatrný(á), aby se mi nic nestalo.				
4.	Myslím si, že dokážu udělat to, co chci, stejně dobře jako každý jiný.				
5.	Dělá mi těžkosti projevit ostatním lidem, co cítím.				
6.	Jsem nešťastný(á) nebo mě to navzteká, když se mi něco nedaří.				
7.	Myslím si, že je život hezký.				
8.	Mívám chuť do něčeho praštit, nebo někoho uhodit.				
9.	Jsem rád(a), když mi vychovatelé dají najevo, že mě mají moc rádi.				
10.	Myslím si, že jsem a budu napořád k ničemu.				
11.	Mám pocit, že nedokážu udělat nic dobře.				
12.	Je pro mne snadné být na vychovatele milý(á).				
13.	Pro nic za nic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á).				
14.	Život se mi zdá plný nebezpečí.				
15.	Dovedu se tak navztekat, že něco vyhodím nebo rozbiju.				
16.	Když se dostanu do těžkostí, vyřeším si své problémy raději sám(a).				
17.	Když se setkám s někým, koho neznám, mívám dojem, že je lepší než já.				
18.	To co chci si dokážu sám(a) docela dobře vybojovat.				
19.	Mám pocit, že si těžko hledám kamarády a nedokážu si je dobře udržet.				
20.	Rozčlíl mě, když se mi něco nedaří.				
21.	Myslím si, že je na světě dobře a hezky.				
22.	Dovedu si udělat legraci z lidí, kteří provádějí hlouposti.				
23.	Jsem rád(a), když se mi někdo milý věnuje.				

		Platí o mně:			
		téměř vždy	někdy	málokdy	téměř nikdy
24.	Myslím si, že jsem docela správný(á), a že by si to ostatní mohli o mně myslet také.				
25.	Myslím si, že jsem budižkničemu a že za nic nestojím.				
26.	Nedělá mi těžkosti ukázat vychovatelům, že je mám rád(a).				
27.	Střídá se u mě veselá a smutná nálada.				
28.	Pro mne je svět nepěkný a smutný.				
29.	Je na mně vidět, když mám vztek.				
30.	Když mám s něčím potíže, jsem rád(a), když mě někdo přijde povzbudit.				
31.	Jsem se sebou docela spokojený(á).				
32.	Mám pocit, že spoustu věcí, které se snažím dělat, nedokážu.				
33.	Dělá mi těžkosti ukázat někomu, že ho mám rád(a).				
34.	Nemám ve zvyku se rozčilovat nebo být otrávený(á).				
35.	Svět je pro mě nebezpečný.				
36.	Dělá mi potíže ovládat své nálady.				
37.	Dělá mi dobře, když jsem nemocný(á) a vychovatelé jsou z toho celí pryč.				
38.	Bývám sám ze sebe nešťastný(á).				
39.	Myslím si, že v tom, co dělám, jsem fakticky dobrý(á).				
40.	Dovedu svým kamarádům dát najevo, že je mám doopravdy rád(a).				
41.	Lehce mě vyvede z míry, když narazím na nějaké problémy.				
42.	Život je pro mne docela dobrá věc.				

Zdroj: Matějček, Vágnerová (1992), upraveno