

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky

Sebehodnocení a vnímané klima školní třídy u dětí v ústavní výchově

Bakalářská práce

Autor: Marie Horáková
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: Mgr. Jindra Vondroušová, Ph. D

Hradec Králové

2015

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor: Marie Horáková

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název závěrečné práce: Sebehodnocení a vnímané klima školní třídy u dětí v
ústavní výchově

Název závěrečné práce AJ: Self-assessment and perception of climate school classes
for children in institutional care

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá vybranými zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy, spadajícími do působnosti Dětského diagnostického ústavu v Hradci Králové. Hlavním cílem je zjištění dopadů ústavní výchovy na sebehodnocení dětí a jeho odraz ve vnímaném klimatu školní třídy. Teoretická část je zaměřena na specifika ústavní a ochranné výchovy, vymezení sebehodnocení a klimatu školní třídy. Empirická část je založena na kvantitativním výzkumu vztahu dětí k vlastní osobě a ke školní třídě. Klíčová slova: ústavní výchova, sebehodnocení, klima školní třídy.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.

Konzultant: doc. PhDr. Jan Lašek, CSc.

Oponent: Mgr. Martin Kaliba

Datum zadání závěrečné práce: 5. 3. 2013

Datum odevzdání závěrečné práce: 23. 11. 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala (pod vedením vedoucí bakalářské práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne: 25. 11. 2015

.....

podpis

Poděkování

Dovoluji si poděkovat paní Mgr. Jindře Vondroušové, Ph.D., za odborné vedení práce, podnětné připomínky a vřelý přístup. Panu docentovi PhDr. Janu Laškovi, CSc., za pomoc při statistickém zpracování dotazníků a cenné rady.

Marie Horáková

Anotace

HORÁKOVÁ, Marie. Sebehodnocení a vnímané klima školní třídy u dětí v ústavní výchově. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015, 57 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá vybranými zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy, spadajícími do působnosti Dětského diagnostického ústavu v Hradci Králové. Hlavním cílem je zjištění dopadů ústavní výchovy na sebehodnocení dětí a jeho odraz ve vnímaném klimatu školní třídy. Teoretická část je zaměřena na specifika ústavní a ochranné výchovy, vymezení sebehodnocení a klimatu školní třídy. Empirická část je založena na kvantitativním výzkumu vztahu dětí k vlastní osobě a ke školní třídě.

Klíčová slova: ústavní výchova, sebehodnocení, klima školní třídy.

Annotation

HORÁKOVÁ, Marie. Self-assessment and perception of climate school classes for children in institutional care. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015, 57 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis deals with selected facilities for institutional and protective education, within the scope of the Children's Diagnostic Institute in Hradec Králové. The main objective is to determine the impact of institutional care on children's self-assessment and its reflection on the perceived classroom climate. The theoretical part is focused on the specifics of institutional care, the definition of self-assessment and classroom climate. The empirical part is based on quantitative research on the relationship of children to themselves and the classroom.

Keywords: institutional care, self-assessment, classroom climate.

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Rodina	11
1.1 Dětské potřeby	11
1.2 Deprivace	13
1.3 Osobnostní vývoj pod vlivem deprivace u dětí v ústavní výchově	14
2 Ústavní výchova	16
2.1 Zařízení ústavní péče pro děti	16
2.2 Důvody zařazení dítěte do ústavní péče	17
2.3 Příčiny vedoucí děti do náhradní péče	18
3 Vývoj Já a sebekoncepce	19
3.1 Složky sebepojetí	20
4 Sebehodnocení	23
4.1 Fyzické Já	25
4.2 Seznámení s dalšími výzkumy sebehodnocení	26
4.3 Sebehodnocení a škola	28
4.4 Školní hodnocení	29
5 Klima školy	32
5.1 Sociální klima školní třídy	33
EMPIRICKÁ ČÁST	36
6 Cíl výzkumného šetření	36
6.1 Metody výzkumného šetření	37
6.2 Charakteristika výzkumného vzorku	40
6.3 Výsledky	42
6.4 Ověření hypotéz	43

7	Poznatky a postřehy pro pedagogy.....	47
7.1	Závěrečná diskuze.....	47
	Závěr.....	48
	Literatura	49
	Elektronické zdroje.....	53
	Seznam příloh.....	54

Úvod

Z různých oblastí vědeckého zájmu o problematiku ústavní péče vyplývá, že i přes nejlepší materiální, výchovnou a terapeutickou péči v dětských domovech, bude dítě strádat po citové stránce, neboť nelze ničím nahradit mateřskou péči, jakou mu poskytuje matka či jiná klíčová osoba.

Pro zdravý vývoj člověka především v dětství má rodina rozhodující význam. Bohužel jsou rodiče, kteří si cestu k potomkovi z různých důvodů nenajdou ani po jeho příchodu na svět. Dítě dříve či později nastupuje do ústavní péče, která na něj může mít negativní a deprivativní vliv. Psychicky deprivované děti mohou mít nedostatky v oblasti kognitivních procesů, může u nich být narušena emoční stránka osobnosti, mohou se hůře orientovat v mezilidských vztazích, více se sebepodceňovat a v dospělosti mít problémy v seberealizaci.

Z psychického hlediska může být člověk ohrožen v kterémkoli vývojovém období. Především v období rychlých změn v dětství a dospívání je toto ohrožení více nebezpečné.

Nástupem dítěte do školy se začíná formovat i školní „Já“ žáka, které se může v mnohém lišit od „Já“ v dětském domově. Tímto důležitým životním mezníkem se z malého člověka stává nejen žák plnící školní docházku a povinnosti, ale i bytost, která má snahu se seberealizovat a objevovat své schopnosti a hranice skrze vzájemnou interakci významných druhých v prostředí školy.

Škola klade nároky na všechny aspekty osobnosti. U většiny dětí přicházejících z dětských domovů se projevuje typická sociální nezralost a nepřipravenost pro zvládnutí role žáka a velmi výrazné opoždění ve vývoji řeči, a proto mohou ve škole selhávat. To má vliv na sebepojetí, které je již celkem dobře formováno předchozími zkušenostmi v ústavní výchově. Jelikož ve škole stráví průměrně pět až šest hodin denně po dobu devíti let, školní „Já“ se v celkovém sebepojetí projevuje. Škola tedy sebepojetí ovlivňuje, umožňuje mu rozvíjet a rozšiřovat představu o sobě samém. Čím více žák akceptuje školu, tím více je otevřen jejímu vlivu.

Ve středním školním věku s nastupujícím rozvojem seberegulačních vlastností je kritika od významných druhých prožívána mnohem výrazněji. Jednou z těchto vlastností je

sebehodnocení, které je ovlivněné nastupujícím sociálním srovnáváním, školním hodnocením a mnoha dalšími proměnnými, které ovlivňují žákovo vnímání klimatu školní třídy a zároveň jsou také klimatem ovlivňovány.

Při zasloužené pochvale a uznání se sebehodnocení žáka zvyšuje, stupňuje se jeho kladný emoční vztah k sobě samému. V opačném případě dlouhodobý neúspěch a selhávání mohou způsobit strádání a nastartovat obranné reakce k ochraně vlastní identity. Nízké sebehodnocení žáků predikuje horší výsledky ve škole, než na jaké mají předpoklady.

Důvodem pro zvolení daného tématu je přetrvávající zájem o dané téma. Problematika ústavní výchovy, sebehodnocení a vnímání klimatu ve školní třídě je mi blízká, neboť ne vždy nevhodné projevy v chování mohou značit špatný úmysl. Mohou mít základ hluboko v dětství.

V teoretické části se zabývám problematikou a vlivem ústavní výchovy na vývoj dítěte a jeho sebepojetí. Tyto poznatky dávám do souvislostí s nastupující školní docházkou, kdy se u žáků začíná formovat sebehodnocení v návaznosti na vnímání klimatu ve školní třídě.

Empirická část je založena na metodologii kvantitativního výzkumu pomocí Rohnerova dotazníku sebehodnocení dítěte a Laškova K-L-I-T dotazníku školní třídy.

Souborem je 77 dětí z nařízené ústavní výchovy a uložené ochranné výchovy ve věku od 10-15 ti let spadajících do působnosti Dětského diagnostického ústavu v Hradci Králové. Závislými proměnnými je sebehodnocení a klima školní třídy.

Cílem praktické části bakalářské práce je vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření, ověření stanovených hypotéz a seznámení se s prostředím jednotlivých typů ústavních zařízení, které se ve své koncepci v mnohém liší. V neposlední řadě poznání dětí a jejich vychovatelů.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Rodina

Člověk je produktem biologické náhody a socializace. To jestli v dobrém či špatném smyslu záleží na mnoha bio-psycho-sociálních faktorech.

Úplná a funkční rodina je základem úspěšného a zdravého vývoje dítěte. Je základní stavební jednotkou společnosti a nejdůležitějším mikroprostředím pro vývoj dítěte. Řadíme ji mezi tzv. primární skupiny s intenzivními vazbami mezi jejími členy. Zabezpečuje nepřetržité trvání společnosti, udržuje a předává kulturu. Je nejvýznamnějším místem pro výchovu dítěte.

Rodina vytváří domov, který je podle Matouška (1999) místem, kde můžeme být sami sebou.

Ve fungující rodině je dítě středem zájmu ve všech myslitelných úrovních. Z hlediska výchovy a socializace má zásadní význam, do jaké míry se daří rodině vypořádat s funkcemi, které má plnit. Jsou to funkce: biologické, socializační, ekonomické, výchovné, emocionální, kulturní.

Ne každá rodina plní všechny zmíněné funkce, proto rozdělujeme rodiny z hlediska funkčnosti na: funkční, problémové, dysfunkční a afunkční. Poslední typ rodiny neplní svoji funkci a je pro dítě nebezpečná. Jediným řešením v tomto případě je podle Matějčka (2011) umístit dítě mimo rodinu do vhodnějšího prostředí.

Nejen v ústavní péči, ale i v některých rodinách může docházet k deprivaci a také, jak zmiňuje Matějček (2011) k subdeprivaci dítěte, jež může mít dlouhodobé, někdy celoživotní následky. Popisuje ji v souvislosti s péčí, kde je nedostatek citových vazeb.

1.1 Dětské potřeby

Pro zdravý vývoj dítěte jsou podle Matějčka, Langmeiera (2011) důležité tyto základní psychické potřeby, které hrají důležitou roli v socializaci:

1. Potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů tj. potřeba určité celkové vnější stimulace. Ochota učit se, hlavně učení nápodobou patří mezi nejefektivnější a sociální chování, které je u dětí v ústavech nejvíce postiženo.

2. Potřeba základních podmínek pro jakékoliv učení – čili potřeba vnější struktury, určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech (říkáme tomu smysluplný svět). Uspokojení této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které by jinak byly chaotické a nezpracovatelné, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie.

3. Potřeba specifického sociálního objektu – čili potřeba primárních emocionálních a sociálních vztahů. Z hlediska dítěte jde o vztahy těchto jeho primárních vychovatelů k němu. Náležité uspokojení této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní integritu jeho osobnosti. Dle zjištění mnoha vědců (Bowlby, Rohner, Small) má základní význam pro pocit jistoty a organizaci úzkosti, podmiňuje prvotní utváření osobnosti dítěte a jeho vnímání světa, jako bezpečného místa. Citlivost dítěte na nedostatek mateřského vztahu trvá patrně do tří nebo pěti let. Gesell poukazuje na zpomalování psychomotorického vývoje a zavádí pojem „environmental retardation“, vývojové opoždění z vnějších příčin. Především řeč a její užití ke komunikaci je na nižším vývojovém stupni.

4. Potřeba osobně sociálního významu, což znamená společenské uplatnění a společenskou hodnotu. Z uspokojení této potřeby vychází zdravé osvojení užitečných společenských rolí a hodnotných cílů životního snažení. Naplnění této potřeby vede k vytvoření zdravé identity a sebepojetí. Poruchy identity mohou vznikat i proto, že při výchově chybí nějaká očekávaná či zdravá reakce rodičů. Velmi často jsou to chybějící citové reakce, nedostatek tělesného kontaktu, či prostý nezáměr a ignorování dítěte a jeho života. Byly zaznamenány problémy s utvářením identity u dospívajících a mladých dospělých, kteří vyrostli v ústavních zařízeních. Pro proces vytváření identity dítěte je opět zásadní uspokojení potřeby bezpečí a lásky.

5. Potřeba otevřené budoucnosti a životní perspektivy (jinými slovy „naděje“). Její uspokojení dává životu časové rozpětí a podněcuje a udržuje v člověku jeho životní aktivitu. Je zásadní pro děti deprivované, které ji začaly pociťovat až při terapii nebo v antideprivačním prostředí. Je uspokojována alespoň přijatelným výhledem do budoucnosti a dalších možností v kontextu vlastní existence. Matoušek (1999) klade důraz na to, aby děti

byly v ústavech vedeny k tomu, aby úspěšně obstály v běžném prostředí. Konstatuje však, že více se děti naučí, když z ústavu přejdou do pěstounské péče.

Matějček (2011) uvádí, že v případě uspokojení potřeby lásky a vřelosti není už tak důležité, jsou-li uspokojeny potřeby smyslových podnětů; nedostatek hraček, výchovy i vzdělání

1.2 Deprivace

Rodinný život a s ním spojené uspokojování základních potřeb v žádném případě nelze suplovat výchovou v ústavech.

Kolik potřeb člověk má, tolik deprivací v důsledku jejich trvalého neuspokojování může vzniknout.

Matějček (2011) v souvislosti s psychickou deprivací upozorňuje, že dětem v ústavní výchově je poskytováno mnohem méně mateřských projevů lásky, mají menší možnost rozvíjet sociální dovednosti a jsou opožděnější v řeči než děti z normálních rodin.

„Psychická deprivace je psychický stav, vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojit některou z jeho základních (vitálních) potřeb v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu. Uspokojení těchto potřeb v patřičné míře a v pravý vývojový čas je jednou ze základních podmínek dalšího zdravého vývoje osobnosti.“
(Matějček 2011, s. 26)

V kojeneckém věku jsou základními potřebami potřeba stimulace, potřeba orientace a smysluplného učení a potřeba citové jistoty a bezpečí. Citová deprivace, vzniká na základě neuspokojení a nedostatku v citovém vztahu s matkou (nebo jinou osobou). Je typická u dětí v kojeneckých ústavech a dětí, které dále přecházejí do dětských domovů. Proto je dobré, když na jedno dítě spadá jeden vychovatel, což v našich podmínkách není možné. Osvědčily se malé rodinné skupiny. Nejlepší pro dítě by bylo umístění do rodiny náhradní v jeho nejranějším věku.

Bowlby na základě provedeného výzkumu přehodnotil svou původní domněnku, že psychický vývoj dětí separovaných v útlém dětství od matky vede k těžkým poruchám

osobnosti (psychopatickým, bezcitným charakterům). Ve skutečnosti jde o to, jaký vztah mělo dítě k matce před separací.

Podle Matějčka (2011) neexistuje ucelený obraz následků psychické deprivace. Mezi dětmi vyrůstajícími od útlého dětství v naprosto stejných ústavních podmínkách je mnoho rozdílů ve vývoji osobnosti, s různými příznaky a různě vyvinutými jednotlivými funkcemi.

Podmínky pro vznik deprivace se různí a každá kultura a doba je vnímá jinak. Stejně rozdílně na ně budou reagovat i děti. Small (1998) a Spitz (1958) shledávají, že většina po generace předávaných postupů moderní společnosti nenaplnují potřeby dítěte tak, jako tzv. primitivní společnosti, kde jsou potřeby dětí více vnímány a nedochází k potlačování pudů.

1.3 Osobnostní vývoj pod vlivem deprivace u dětí v ústavní výchově

Matějček (2011) ve svém díle uvádí nejčastější projevy chování a sociálních vztahů deprivovaných dětí a rozděluje je na různé typy, které mají být brány pouze orientačně nikoli rámcově.

Typ sociálně hyperaktivní - děti jeví až přepjatý sociální zájem. Sociální zájem u nich dominuje nad zájmem o věci, hru nebo o úkoly. Ke všem lidem stejně přátelský, navazuje aktivně kontakt, ale neprotestuje při přerušení. Sociálně povrchní.

Typ sociálně provokativní – snaží se upoutat k sobě pozornost provokativním chováním. K dětem odmítavý, agresivní s dospělými navazuje kontakt, jen je-li s nimi sám. Tyto děti jsou současně zvýšeně úzkostné a nezralé, až infantilní. Tento typ také poměrně více převažuje u chlapců než u děvčat. Problematické chování vede často k tomu, že jsou z dětských domovů přemísťovány do zařízení se zvýšenou výchovnou péčí.

Útlumový či hypoaktivní typ - převažuje pasivita, útlum, sociálně bez spontánní aktivity a bez výraznější odezvy.

Dobře přizpůsobení - neprojevují žádné nápadnosti v chování a v přizpůsobení. Umí získat pozornost a oblibu u veškerého personálu. Dovedou se upnout k některé sestře nebo vychovatelce. Zvrat však může nastat při přemístění dítěte do jiného prostředí, na které není zvyklé, jež má za následek zpřetrhání dosavadních citových pout.

Typ charakterizovaný náhradním uspokojením citových a sociálních potřeb

V tomto případě jde o typ dětí, které si nahrazují své citové a sociální potřeby uspokojováním nižších potřeb. Většinou se jedná o uspokojování potřeb biologických, jako je jídlo, masturbace, sexuální aktivity, žalování, trápení zvířat. Jiným projevem může být přepjatá záliba ve vlastní osobě zaměřená na její fyzickou složku. Nebo škodolibá radost z neúspěchů a bolesti druhých lidí.

Většinou však můžeme jisté projevy náhradního uspokojování najít v určité formě u všech typů deprivovaných dětí v různých vývojových obdobích.

2. Ústavní výchova

Zatímco Matoušek (19997) užívá pojmu klient pro všechny obyvatele různých ústavů. Novela Zákona č. 109, 2002 Sb. číslo 383 (2005 Sb., par. 16 odst. 1) vymezuje termín klient pouze na děti ve střediscích výchovné péče. Do této skupiny patří také zletilé osoby do ukončení středního vzdělávání, kterým je tato péče SVP poskytována.

Tato práce se vztahuje pouze k dětem v ústavní výchově, její zaměření je tedy zaměřeno na děti z kojeneckých ústavů a dětských domovů, nikoli na klienty.

Domov se dá definovat jako místo, kde nejvíce můžeme být sami sebou a nejméně musíme dodržovat konvenci svých společenských rolí. V tomto smyslu ústav domovem nikdy není. (Matoušek 1999, s. 122)

2.1 Zařízení ústavní péče pro děti

Do resortu Ministerstva zdravotnictví spadají kojenecké ústavy pro děti do 1 roku a dětské domovy pro děti od 1 do 3 let.

Pro starší děti jsou určeny dětské domovy, které spadají do působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Zařízeními pro ústavní a ochrannou výchovu jsou diagnostický ústav, dětský domov-rodinného a internátního typu, dětský domov se školou, výchovný ústav.

Pro děti s nařízenou ústavní výchovou, jsou určeny dětské domovy, které nemají závažné poruchy chování. Děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí domova.

Pro děti s uloženou ochrannou výchovou jsou určeny dětské domovy se školou. Tyto děti mají závažné poruchy chování a nenavštěvují školu mimo ústav. Jsou určeny i pro nezletilé matky s dětmi. Dětské domovy se školou mohou být zřizovány odděleně pro děti s ústavní nebo ochrannou výchovou.

2.2 Důvody zařazení dítěte do ústavní péče.

Matějček (2011) uvádí, že dříve bylo v dětských domovech 20% dětí umístováno bez řádného diagnostického postupu.

V současnosti se v každé výroční zprávě ústavní a ochranné výchovy uvádí, že důvodem k zařazení do institucionální péče nejsou nedostatečné bytové poměry nebo majetkové poměry rodičů dítěte nebo osob, kterým bylo dítě svěřeno do péče, jak předkládá občanský zákoník. Jenomže z dob minulých se paradigmatu společnosti změnila a to především v pohledu na tuto problematiku. Neuvádí se, že rodiče, kteří nejsou schopni pečovat o své děti, jsou na tom materiálně velmi špatně. Finanční problémy se nyní nepokládají za primární důvod k odejmutí dítěte z domova. Mnohem více se začala pokládat za důležitá ta kritéria, která definují nedostatečné rodičovské kompetence, což je na jedné straně správné, ale na straně druhé s vývojem stále se zvyšujících norem a tlaků konzumní společnosti na kvalitu života se rodiče nedokáží těmto kritériím přizpůsobit. Tím se dostávají do hendikepující situace, aniž by trpěli závažnou poruchou psychického či fyzického rázu.

Děti tak putují do ústavní péče mnohem dříve, než je to nutné. Stále přibývá v ústavech těch, které mají vlastní rodinu. Často se setkávám s případy, kdy matka nepracuje a pobírá rodičovský příspěvek na nejmladší dítě a starší potomek putuje do dětského domova. Tímto způsobem pokračuje u dalších potomků a tak není výjimkou mít v dětském domově sourozeneckou skupinu s jedním či více sourozenci, jak lze zjistit i z mého výzkumu.

Berne (2013) ve své transakční analýze uvádí, že už v raném dětství máme představu o tom, kolik budeme mít dětí a jak o ně budeme pečovat.

Koukolík (2008) uvádí, že to nejzákladnější z „citového programování“ které probíhá už v posledních fázích těhotenství nitroděložně a dále se vyvíjí v prvních letech života nás provází celým životem. Díky němuž může docházet k mnoha vnitřním konfliktům, kdy na jedné straně by si člověk vnitřně něco vědomě přál, ale ani vůlí s tím nepohne.

Znám osobně ženy, které pocházejí z dětských domovů, kdy jejich děti stihl stejný osud. Nebyly schopné se o svoje potomky postarat a dát jim zmiňovanou mateřskou péči a lásku. Zároveň si však přály být dobrými matkami. Matějček (2011) seznamuje i s opačnými případy z praxe, kdy matky pocházející z dětských domovů byly velmi starostlivé, vlídné a

svou deprivací zkušeností si tak kompenzovaly péčí o své potomky. Vynahrazovaly dětem to, co samy nezažily v ústavním prostředí.

Dalším důvodem může být fakt, že rodina nevznikla a svobodná matka se o dítě nestará nebo se rodina rozpadla například úmrtím rodičů nebo rozvodem. Dalším důvodem je, že rodina existuje, ale není schopna se o dítě postarat a vychovat ho. Například psychicky nemocný nebo invalidní rodič, rodič ve výkonu trestu apod.

2.3 Příčiny vedoucí děti do náhradní péče

Jednou z vážných příčin vedoucí děti do ústavní péče je syndrom CAN neboli Child Abuse and Neglect neboli Syndrom týraného a zneužívaného dítěte, který je definovaný Zdravotní komisí Rady Evropy od roku 1992. Zahrnuje tyto diagnostické kategorie: alkohol, drogy, šikanování, fyzické týrání, psychické týrání, systematické týrání, zanedbání péče, sexuální obtěžování, sekundární viktimizace, Münchhausenův syndrom.

3. Vývoj Já a sebekoncepce

„Racionalističtí filosofové a i teologové už pětadvacet století o lidech vykládají, že jsou rozumové bytosti. Dokonce si to myslí i sami o sobě. Zkušenost říká, že do značné míry platí opak: Jsme vysoce citové, magicky myslící bytosti, které se někdy, převážně nerady a s velikou námahou, chovají racionálně. V tomto vzácném případě jsou naše osobní názory i způsoby chování založeny na logické a objektivní analýze všech dostupných informací. Což na oplátku vyžaduje dovednost bolestnou, pracně získávanou, jménem kritické myšlení“. (Koukolík, 2008, s. 23)

Bajka od Peseschkiana (1996) „Zástup zvědavých a slon“ upozorňuje na to, jak rozdílně vnímají lidé ve tmě slona podle hmatu a popisují ho, jako celek jen podle té části, kterou zrovna nahmatali, což vede k chybám ve vnímání druhé osoby. Tímto připodobněním, bych chtěla upozornit na fakta, jakými jsou rozdílné podmínky vnějšího a vnitřního prostředí v různých sférách bio-psycho-sociálního charakteru, obsahující nesčetné množství variací a individualit, na něž nestačí nahlížet jen v kontextu dítěte, jako obecného významu, ale jako na bytost vyvíjející se po celý život. Vždyť i moudrý stařec má v sobě kousek dítěte. Je tedy velmi obtížné shrnout vše, co v sobě zahrnuje pojem člověk do přehledného celku, ale lze se o to z určité části pokusit.

Z hlediska osobnostního vývoje jsou v podstatě tři skupiny teorií determinace duševního vývoje. První předpokládají, že osobnostní vývoj je predikován vnějšími faktory neboli fyzikálním a sociálním prostředím. Druhá pokládá za základ vnitřní faktory (vrozené dispozice) a třetí považuje za důležité vrozené i vnější faktory.

Lidské mládě je nejdéle opečovávaným mládětem. Člověk je součástí přírody, kultury a tím je také ovlivňováno jeho sebeuvědomování a vnímání světa.

Podle Heluse je člověk sociální bytostí, to jakým způsobem je jeho sociální bytost rozvinuta, určuje podstatným způsobem kvalitu jeho života, individuální svéráz jeho osobnosti i průběh a úskali jeho životní cesty. (2007, s. 247)

Za nejdůležitější období dítěte z hlediska vývoje je odborníky považován nástup „Já“ kdy si skrze kontinuity a diskontinuity životních fází a transformací začíná uvědomovat samo sebe, používat pro sebe označení Já, sebeprosazovat se a vzdorovat pomocí své vlastní vůle.

Pro vývoj osobnosti dítěte je podstatná potřeba sebeúcty, pozitivního ocenění, bezpodmínečného přijetí. Naplnění této potřeby přímo podmiňuje motivaci k lidskému jednání, ovlivňuje způsob vnímání reality v dospělosti.

Pro označení našeho vnitřního světa, jeho prožívání a sebeuvědomování se používají různé termíny. Anglický I (česky já) a self (me), česky sebe, sám, mé. Self je naše základní osobnost nebo povaha. Vlastní osoba, své vlastní já nebo Freudovo Ego, ego-koncept, ego-systém, jáství. Ego má několik složek, kdy integrující složkou je globální Já, které propojuje procesuální Já (centrum prožívání a uvědomování si) s obrazem pojetí světa. Strukturální Já je sebeobrazem nebo sebepojetím do něhož patří složky, jako například sebevědomí, sebeúcta (relativně citový vztah k sobě), sebehodnocení (citově podbarvený vztah k sobě v určitých dílčích situacích a činnostech).

3.1 Složky sebepojetí

Identita (totožnost) je způsob, jakým jedinec vnímá sám sebe, své místo ve společnosti nebo subjektivní obraz vlastní osobnosti „já jsem já“. Lze ji chápat jako prožívání a uvědomování si sebe sama, své odlišnosti od ostatních. Uvědoměním si toho „kdo jsem a jaký jsem“. Identity dítě dosahuje podle Laška (2005) skrze vnější regulaci opíranou o hodnocení druhých. Z vnější regulace se postupně vyvíjí autoregulace s identitou úzce související.

Pocit identity je základním aspektem sebeuvědomování v rámci sebeobrazu. Skládá se ze z identity osobní, psychofyziologické a sociální.

Osobní identita: je dána tím, jak je osobnost sžita se svým tělem a zabydlena v sociálních vztazích, do nichž je objektivně začleněna.

Psychofyziologická identita: v ní je zahrnuto přijetí svého pohlaví a svého věku.

Sociální identita: se manifestuje v rolích v rodině, mezi vrstevníky a partnery a také v roli profesní. Podle Laška (2005) je dosažení sebeidentity (citlivost k informacím o sobě) jeden ze základních úkolů sociálního bytí.

Pod pojmem identita myslí Helus „*totožnost jedince se sebou samým, jmenovitě s tím, kým by chtěl a měl být, aby žil opravdový, vůči sobě samému upřímný a nefalšovaný život.*“ (2007, s. 247)

K vytvoření zdravé identity vede od dětství uspokojování potřeby seberealizace, která je uspokojována prostřednictvím akceptujících a povzbuzujících rodičů a ve školním věku za příznivých okolností vede k vědomí vlastního „já“ a jeho hodnoty. U dětí z dětských domovů bylo zjištěno horší sebehodnocení než u dětí z rodin a s tím i související krize identity ve středním školním věku.

Sebepojetí je představováno souhrnným obrazem vlastního Já, představou o sobě samém. William James přišel první s teorií sociálních Já. Tvrdí, že člověk má tolik sociálních Já, s kolika lidmi, kteří o něm mají vytvořenou nějakou představu, se zná.

Podle Cooleyho koncepce „zrcadlového Já“ je naše sebepojetí utvářeno na základě mínění „zobecněného druhého“. Zrcadlové Já se utváří ve třech fázích:

1. Jedinec si představuje, jak se jeví ostatním;
2. Jedinec si představuje mínění ostatních;
3. Jedinec si utváří emocionální odezvu na toto mínění.

Rozlišení Jáských reprezentací podle Macka (2004):

1. reálné – aktuální Já (jaký jsem),
2. ideální Já (jaký bych chtěl být),
3. nechtěné Já (jaký bych nechtěl být),
4. Já podle rodičů (jak si myslím, že mě vidí rodiče),
5. Já podle vrstevníků (jak si myslím, že mě vidí vrstevníci),
6. Já podle autorit (jak si myslím, že mě vidí důležití dospělí),
7. ideál podle rodičů (jak by si mě přáli vidět rodiče),
8. ideál podle vrstevníků (jak by si mě přáli vidět moji kamarádi),
9. ideál podle autorit (jak by si mě přáli vidět důležití dospělí).

Sebeúcta znamená souhrn všech pozitivních aspektů Já. Vyjadřuje subjektivní pocit vlastní úspěšnosti při dosahování cílů. Záleží na systému hodnot a kritériích (sebe)hodnocení chování dané osoby, morality a svědomí, neboť i vrah může mít vysoké skóre sebeúcty, povede-li se mu to, oč usiloval. Vysoká sebeúcta souvisí s osobní autonomií, kdy má jedinec pocit vyšší míry kontroly nad výsledky svých činností. Nízká sebeúcta není nízkou úrovní sebedůvěry, ale defektem v užívání sebezhdnocujících strategií. Podle zrcadlové teorie se dítě učí sebeúctě napodobováním okolí a vnímáním hodnocení významných druhých kolem dítěte.

Hlavní komponenty sebeúcty podle Laška (2005) ve středním školním věku:

- *Školní kompetence*: být šikovný, chytrý, snadno se učit, být rád ve škole.
- *Sociální akceptace*: být přátelský, mít hodně přátel, být druhými akceptován, spolupracovat, být populární.
- *Atletické kompetence*: fyzická zdatnost a kompetence se převádí již do šikovnosti v různých sportech a aktivitách venku vč. učení se novým sportovním aktivitám.
- *Fyzický zjev*: spokojenost s váhou, výškou, obličejem, vlasy; „potřeba dobře vypadat.“
- *Prvky řízení chování* (behavioral conduct): schopnost řídit své chování, chovat se v souhlase s normami, dělat „správné věci“, vyhýbat se problémům. (2005, s. 13)

Sebedeterminace je chápána jako skutečnost, kdy jedinec vnímá svůj úspěch za svůj vlastní. Vysoká sebedeterminace a s ní související vnitřní motivace predikují lepší zvládnání zátěže a schopnost pomáhat druhým.

Sebedůvěra podle Průchy (2001) vyjadřuje kladný postoj člověka k sobě samému. Je do značné míry sociálně ovlivněna tím, jak jsme integrováni ve společnosti.

Sebejistota souvisí nejvíce s optimismem, resp. pesimismem a její základy jsou plně položeny už v raném dětství.

Sebevědomí je součástí sebepojetí, nese obraz vlastního já, hodnotu, jakou sami sobě přisuzujeme a tím je ovlivňováno i naše vnímání světa. Jeho synonymem je sebedůvěra neboli důvěra v sebe sama. Nízké sebevědomí je nevíra ve vlastní úspěch. Vzniká v dětství nízkým hodnocením ze strany klíčových osob. Zdravé sebevědomí je přiměřená míra sebevědomí, která je základem životní rovnováhy; hodnocení, které se dítěti dostává od klíčových osob.

4. Sebehodnocení

Self je naše základní osobnost nebo povaha. Vlastní osoba, své vlastní já, ego. Assessment - ohodnocení, odhad, odhadnutí, vyměření (Abdallaová, 1998, s. 893)

Sebehodnocení je bráno společně se sebeúctou, sebeoceněním, sebedůvěrou a sebeuplatněním jako souhrn pro sebevědomí, které je základním stavebním kamenem pro sebepojetí, jež úzce souvisí s vědomím vlastní psychofyzické i sociální totožnosti. Obraz Já bývá někdy vyjadřován jako kognitivní aspekt Já-sebepojetí. K dalším složkám sebepojetí patří sebejistota a sebepotvrzení. Lašek (2005) uvádí, že prožívané já se někdy nazývá fenomenální já, proti němuž vystupuje sebepojetí jako já vysouzené.

Sebepojetí je tradičně považováno za součást sociálního učení v procesu interakce osoba-svět. Sebehodnocení jako jedna ze složek sebepojetí je chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebeposuzování na základě vlastní činnosti. Blatný, Osecká (1994, s. 481)

Lašek (2005) uvádí, že dítě je od malička různě hodnoceno svým okolím. Od fascinace nad prvním úsměvem až po srovnávání s jinými dětmi. Po nástupu do školy pak přichází srovnávání výkonů s výkony jiných dětí. Všechna tato hodnocení se odráží na sebehodnocení, jež z počátku konformně přijímá, aby proti nim mohlo později rebelovat a vytvořit si tak svůj vlastní sebepostoj.

Lašek konstatuje, že *„jedinec má přirozenou potřebu vyhodnocovat své chování a jeho výsledky; kdy je schopen alespoň velmi rámcově rozlišit chování vhodné od nevhodného, příjemné od nepříjemného sobě či okolí. Technika hodnocení je pak prisuzováním kvalit hodnoceného jevu podél dimenze „žádoucí vs. nežádoucí, resp. pozitivní vs. negativní, dobře vs. špatně.“ Jde tedy vždy o konfrontaci provedeného s existujícími hledisky, normami, pravidly. Ta jsou na počátku života jedince externí; jsou dítěti předkládána v hotové podobě, jako návody k řešení, jako řešení správná. Nabýváním zkušeností se rozšiřuje nejen repertoár zapamatovaného a použitelného, ale i výsledky konfrontací jedince a norem. Postupné vrůstání do norem, které je podstatnou částí širokého procesu socializace, pak umožní jedinci s minimem ztrát a maximem zisku realizovat své motivy, pokud je to v souladu s normami společnosti a kultury, ve které žije. Tento proces není jednoduchý a podléhání tlaku norem, co do úsudku i co do chování, známé jako pravá konformita, rovněž ne“.* (Lašek, 2005, s. 22)

Blatný (2010) považuje sebehodnocení za mentální reprezentace emočního vztahu k sobě. Dále cituje Jamese, kdy podle něj hlavní roli hrají aspirace a jejich uskutečňování. James nevidí sebehodnocení, jako sumu životních úspěchů, ale jako poměr mezi úspěchy a aspiracemi – globální pocit vlastní hodnoty je podle Jamese průměrem dílčích hodnocení vlastní osoby a s nimi spojených emočních prožitků. Dle jeho předpokladu nedostatek úspěchů v oblasti, pro niž nemáme vytvořeny aspirace, nevede k narušení celkového sebehodnocení: pro utváření sebehodnocení je důležitá stejně tak přítomnost jako nepřítomnost aspirací.

Kladné sebehodnocení je pro duševní vývoj velmi podstatné. Nejistota vlastního „já“ je v pozdějším věku kořenem mnoha psychických obtíží. Zrcadlová teorie vysvětluje vliv rodičů na kladné nebo záporné sebehodnocení tím, jak rodiče dávají dítěti najevo, zda si ho váží či podceňují. Na podobném principu je založen dotazník Rohnera, který vychází z rodičovské akceptace respektive odmítání. Teorie modelu předkládá, že rodiče jsou také vzorem chování, kdy jejich sebehodnocení může být základem podle něhož si dítě vytváří své vlastní sebepojetí a sebehodnocení.

Atribuční teorie vysvětluje, že lidské chování neovládá jen to, jak ho prostředí zpevňuje, ale způsob jakým si lidé vysvětlují, proč prostředí zpevňuje jejich chování právě určitým způsobem. Atribuční styl je tedy vysvětlovacím stylem toho, jak člověk vnímá příčiny svých úspěchů nebo neúspěchů. Pokud je pozitivní výsledek vnímán jako náhoda závislá jen na štěstí, pak je obvykle sebehodnocení nízké. Podle Laška (2006) subjektivní postoje ke kvalitám vlastní osobnosti v případě selhání vedou k sebeobviňování a sebehanění, v případě úspěchu pak k nárůstu sebevědomí. Seligman (2013) pomocí zjišťované míry pesimismu resp. optimismu u lidí dokázal tento styl zjistit a předpovídat tak jejich budoucí výkony nebo výsledky. Hovoří také o naučené bezmocnosti, která značí neschopnost překonávat nepříjemné situace na základě již prožitých neúspěchů predikujících další neúspěch. Může vést k různým sebeznevýhodňovacím situacím a strategiím, pesimismu, těžkých stavů deprese končících až smrtí.

4.1 Fyzické Já

Další velmi podstatnou složkou, která se má do celkového sebepojetí nástupem prepuberty a puberty plně integrovat je podle Laška (2005) fyzické Já, které v předchozích vývojových etapách nenabývalo takového významu jako nyní.

Začíná se projevovat v sebepohledu dítěte. Dítě se učí přijímat samo sebe a poznává svoje hranice a meze. Především na počátku tohoto období je důležité hodnocení vlastního vzhledu – dítě začíná zkoumat svůj zevnějšek a pečlivě o něj dbá. Děti s nízkým sebehodnocením obvykle častěji nacházejí nejružnější odchylky – velký nos a uši, malá hustota vlasů, křivé nohy, barva pleti apod. Sebepohled je podmíněn i sociokulturními a historickými podmínkami, módou, reklamou v médiích, kultem krásy. U dívek je od dětství mnohem více zakořeněno vnímání vlastního těla tradiční hračkou „panenkou“, která ve svém fyzickém vzhledu a nárocích na hru značně pokročila.

Podle Laška (2005) má prožívání fyzického Já vliv na individuální identitu, je podkladem pro sebe prezentaci a základem pro veřejnou tvář, kdy fyzická sebecena je prostředníkem vztahů mezi fyzickou sebepercepcí a sebeúctou.

Výsledkem prožívání vlastního těla a komplexního zpracování všech informací, které mají k tělu nějaký vztah, i jejich uchování v paměti, je tělové schéma, jež je součástí identity. Přibývá pozorování se v zrcadle, srovnávání se s druhými, formuje se tělesná identita, která může vést k nadhodnocování či podhodnocování sebepohledu. Obzvláště u dítěte s jakýmkoliv typem handicapu nebo zdravotního postižení je obtížnější přijmout své tělo takové, jaké je, aby mohlo být samo se sebou identifikováno. Nespokojenost s vlastním vzhledem může vést až dysmorfobii. Vzhledem k možnosti psychické deprivace a náhradního uspokojování potřeb mohou mít děti z ústavů, ale nejen ony problémy s nadměrným přijímáním potravy a jejich nadváha či obezita může vyvolávat negativní reakce v okolí a ovlivnit jejich sebejistotu a sebehodnocení. Porucha vnímání vlastního těla může vyústit v patologické odmítání potravy a záměrné hubnutí.

Dalším důležitým fenoménem je fyzická zdatnost, která může především u chlapců vykompenzovat i chybějící intelektové schopnosti stejně tak jako vzhled, fyzická atraktivita u dívek. Vnímaná důležitost fyzické atraktivity přináší i různá nebezpečí. Především u dívek, jejichž „ženské tělo předběhlo psychiku“. Také náročnost jednotlivých sportů na infantilnost

či ženskost fyzického zjevu (baletky musí být velmi štíhlé a pružné, gymnastka je v patnácti letech označena za starou, velké hýždě nejsou žádoucí apod.) bývá v kontrastu s úspěchy ve škole i u širšího sociálního okolí v oblasti tělesné zdatnosti, pohyblivosti, nadání, fyzické atraktivity. Takové dítě pak neví, co si má myslet a jaké tělové schéma si vytvořit.

Ve sportu, ale i ve výběru jiných zájmových aktivit se mohou objevovat i genderové a sociální diskriminace. Dívky hrající fotbal jsou považovány za příliš zmužilé a chlapci tančící balet za změkčilé. Ony negativně mířené narážky ať už v kontextu sexuálních rolí nebo nevyhovujícího vzhledu či tělesné konstituce pro daný typ sportu, práce vedou ke snižování sebejistoty, popírání sexuálních rolí. To vše může vést k rozporům v sebehodnocení a odmítání přijmout své tělo.

Komponenty sebevnímání z fyzického hlediska jsou: vnímaná kompetence (perceived competence); odhad fyzických sil (physical estimation); fyzické sebeuplatnění (self-efficacy); sebedůvěra (self-confidence); pohybová sebedůvěra (movement confidence); sportovní sebedůvěra (sport-confidence). Lašek (2005).

4.2 Seznámení s dalšími výzkumy sebehodnocení

Blatný, Osecká (1997) ve výzkumné studii „Sebehodnocení a struktury významu Já“ zjistili, že osoby s nízkým sebehodnocením se liší strukturou významu já, a to jak počtem extrahovaných faktorů, tak obsahem identifikovaných složek sebepojetí oproti osobám s vysokým sebehodnocením. Výzkum byl proveden na souboru studentů gymnázií a na souboru univerzitních studentů. Dále byl zjištěn rozdíl v počtu složek sebepojetí mezi středoškolskými s vysokoškolskými studenty, který je pravděpodobně podmíněn vývojově – obsah sebepojetí je charakterizován postupným narůstáním informací o sobě jejich jemnější kognitivní organizací (racionální zpracování myšlenek, hledání konstruktivních alternativ). Struktura sebepojetí byla zkoumána pomocí metody sémantického diferenciálu a sebehodnocení pomocí Rosenbergovy škály sebehodnocení.

Blatný, Osecká (1998) seznamují s poměrně složitou studií „Zdroj sebehodnocení a životní spokojenosti: osobnost a strategie zvládnutí“ zjišťují do jaké míry lze z temperamentových a interpersonálních charakteristik osobnosti a ze způsobů zvládnutí

zátěžových situací predikovat sebehodnocení a životní spokojenost. Z výsledků vyplývá, že osoby s vysokým sebehodnocením jsou extravertované, neneurotické a dominantní. Ze strategií zvládání náročných situací preferují dvě příklonové na problém zaměřené strategie řešení problémů a kognitivní restrukturuaci, a nepoužívají dvě strategie odklonové - fantazijní únik a sebeobviňování. Lidé s nízkým sebehodnocením mají tendence k sociální izolaci. Úroveň sebehodnocení zjišťovali pomocí Rosenbergovy škály sebehodnocení a úroveň životní spokojenosti s využitím Bernského dotazníku životní spokojenosti u adolescentů. Úroveň temperamentových vlastností zjišťovali pomocí Eysenckova osobnostního dotazníku, a pro zjištění interpersonálních charakteristik osobnosti Test interpersonální diagnózy. Strategii zvládání zjišťovali pomocí Tobinova inventáře strategií zvládání.

Snopek, Hublová (2008) v pilotní studii „Sociální opora a její vztah k životní spokojenosti, sebehodnocení a osobnosti u adolescentů: rodové rozdíly“ zjišťují u patnáctiletých adolescentů, že pro dívky je v tomto období vnímaná sociální opora důležitější ve všech sledovaných oblastech než pro chlapce. U chlapců se prokázala korelace častosti sociální opory vyšší k sebehodnocení než k životní spokojenosti, u dívek naopak ve vztahu k životní spokojenosti. Celková sociální opora je v kladném vztahu k životní spokojenosti u dívek i chlapců, k sebehodnocení jen u chlapců. Sociální opora je důležitá pouze pro sebehodnocení chlapců. Dle Cloningera byly zjištěny dimenze osobnosti celkové a sociální dimenze. U celého souboru a u dívek byla kladně asociována s dimenzí závislosti na odměně a záporně s tendencí vyhýbat se poškození, u chlapců průkazný vztah nalezen nebyl. U chlapců byla navíc zjištěna celková opora a její důležitost kladně spojena s dimenzí vytrvalosti. Vnímaná sociální opora byla zjišťována dotazníkem Sociální opory u dětí a dospívajících. Pro měření životní spokojenosti použili globální škálu životní spokojenosti a osobnostní charakteristiky zjišťovali pomocí Cloningerova dotazníku temperamentu a charakteru.

4.3 Sebehodnocení a škola

K rozvoji sebehodnocení přispívá v největší míře rodina, ale může je ovlivnit i škola nebo aktivity v zájmovém kroužku. Jak už bylo řečeno v úvodu, nástup dítěte do školy klade nároky na všechny aspekty jeho osobnosti. Nejen u dětí z dětských domovů, ale i u dětí přicházejících z rodinného prostředí lze zaznamenat příčiny školní neúspěšnosti, jakými jsou nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu, nerovnoměrný vývoj (ADHD), neurotický povahový vývoj, nedostatky ve výchovném působení a prostředí, defekty motivace a jejich utváření.

Kosíková definuje, že školní úspěšnost je do jisté míry konkretizace požadavků školy, předmětu a učitelů, učitelé jsou v určitém smyslu tím hlavním „kritériem“, podle něhož je žákova školní úspěšnost posuzována. Žáci ve škole úspěšní se projevují zvýšeným sebevědomím, volí si vyšší cíle, více si věří a jsou méně odrazováni neúspěchem než žáci neúspěšní. (2011, s. 155)

Vlastní uvědomělé sebehodnocení se plně rozvíjí až s nástupem školní docházky a nejintenzivněji je prožíváno v období dospívání. Předškolní děti hodnotí samy sebe velmi pozitivně, jsou více zaměřeny na sebe a obvykle se považují za nejlepší ve skupině. Ve věku 7-8 let se děti začínají vidět negativněji a více realisticky, jsou sebekritičtější a přizpůsobují své sebehodnocení názoru vyučujících. Ve středním školním věku děti hodnotí úroveň svých schopností ještě negativněji než dříve. Úroveň sebehodnocení prudce klesá, nastává období hledání vlastní totožnosti. Obvykle se přitom orientují podle toho, na jaké pozici se nachází ve skupině vrstevníků, avšak začíná se objevovat i podhodnocování vlastních schopností a pozice ve třídě. Teprve kolem 15-16 let začíná opět zvolna narůstat. Dochází k psychické diferenciaci a nezávislosti.

Ve vrstevnické skupině školní třídy se dítě učí stále lepšímu porozumění různým názorům, přáním a potřebám různých lidí. S větší schopností sociálního porozumění narůstá i jeho schopnost seberegulace, která spadá do motivačních vlastností osobnosti a určuje, jak se máme chovat, pracovat. Seberegulační vlastnosti se plně začínají rozvíjet až s nástupem školní docházky, patří mezi sebeuvědomování, sebehodnocení, sebepoznání s přicházejícím svědomím a vůlí. Lašek (2005) cituje Eisenberga (2003) schopnost emoční seberegulace je obecně významnou součástí celkové sociální obratnosti dítěte a ovlivňuje jeho přijetí

skupinou – děti s lepší schopností sebekontroly patří častěji k dětem oblíbeným, děti impulzivní a dráždivé bývají skupinou naopak odmítány.

Ve škole si dítě zvnitřňuje novou roli žáka, kdy si vytváří sebeobraz žáka. Podle Laška (2001) lze oddělit školní, žákovo já od dalších já v jeho osobnosti, podobně i Matoušek (1999) uvažuje o mnohočetné osobnosti klienta (regresivní, civilní, heroická), kdy se dítě za určitých okolností projevuje jinak k velkému překvapení okolí. Lašek (2005) usuzuje, že vztah já a sebehodnocení je vícerozměrný, tudíž i sebehodnocení se vztahuje ke konkrétním oblastem působení (škola, vztahy).

Školní já si žák buduje na základě hodnocení významných druhých, která poté sám vyhodnocuje již podle vlastních kritérií a vnímá je v interakci s druhými. Reakce na školní úspěchy, selhání a emocionální atmosféru třídy jsou ovlivněny míněním o sobě samém a postojem vůči své osobě a také klimatem školní třídy a školy. Je známo, že tyto reakce mají základ v raném dětství naplněním potřeby být přijímán primární osobou. Děti, které tento pocit nezažily, mnohdy nedokáží pochvalu přijmout, mají snížené sebevědomí. Především u dětí z dětských domovů lze pozorovat více problémů s hledáním vlastní identity, vývojem sebepojetí a sebehodnocení než u dětí z fungujících rodin. Proto by se mělo vzhledem k jejich již celkem dobře rozvinutému sebepojetí počítat i s možnými sebeohrožujícími reakcemi na obranu své sebeceny a začít s prevencí i v prostředí školy tím, že učitel vytvoří podpůrné klima a jeho hodnocení povede k reálnému sebehodnocení všech žáků.

4.4 Školní hodnocení

K pozitivnímu sebehodnocení přispívá ve velké míře úspěch. Ten závisí na hodnocení ve škole, které je zpětnou vazbou toho, co se má vykonat. Tradičním způsobem hodnocení je známka, která má výpovědní hodnotu o žakově schopnosti chovat se a podávat výkon žádoucím respektive nežádoucím způsobem. Znamkování značně ovlivňuje školní já žáka, které je podle Laška (2005) součástí globálního já, tím pádem má dopad i na další život jedince.

Hodnocení vychází z rámcového vzdělávacího programu (RVP). Dalšími možnostmi hodnocení žáků jsou: slovní hodnocení nebo (zpětná vazba od učitele k žákovi), stanovením kritérií (hodnocení na základě předem stanovených kritérií). Poslední z výše uvedených má více výhod pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kargerová (2004, s. 68) uvádí protiklady ve vzdělávání a výchově:

autokratický	výchovný styl	liberální
klasická	typ školy	alternativní
prestiž	potřeby	afilace
autonomie	klima	sounáležitost
soutěživé	dovednosti	kooperativní
kognitivní	práva a povinnosti	psychosociální
diferenciace	řešení	integrace
zodpovědnost	sociální role	svoboda
uniformita	hodnocení	pluralita
otec		matka
vědomosti		dovednosti
neúspěch		úspěch
výsledek		pokrok
cíl		proces
trest		odměna
nominální		verbální
heteronomní		autonomní

Kdy každá z těchto položek má jiný vliv na hodnocení a sebehodnocení a měla by v ideálním případě vést k „autoregulaci učení“ a suportivnímu klimatu školní třídy.

Pro děti deprivované je škola důležitým činitelem při mírnění projevů deprivace. Každé dítě potřebuje být pozitivně hodnoceno a ve školním prostředí se hodnotí převážně jeho žákovské výkony. Na základě těchto hodnocení se naplňuje další potřeba „potřeba orientace“. Školní prostředí v některých dětech navozuje příjemnou, přátelskou a pozitivní atmosféru. I když často nedisponují ani průměrnými znalostmi v důležitých předmětech, citový požitok jim mohou přinášet předměty výchovy, tzn. hudební, výtvarná, pracovní i tělesná výchova. Dalším významným činitelem lze shledat mimoškolní aktivity, které významnou měrou přispívají k rozvíjení a rozšiřování sociálních kontaktů, konkrétních zálib a koníčků, jež mohou vést až k nalezení smyslu života.

Seligman (2013) zjistil, jak míra optimismu ovlivňuje naši adaptaci na stresové či jiné negativní podmínky. Překonává tradiční tvrzení, že k úspěchu ve škole jsou zapotřebí nadprůměrné schopnosti a upozorňuje tak na faktor, který může nízké hodnocení vykompenzovat nebo naopak snížit úspěšnost velmi nadaných osob. Pomocí kognitivních technik lze změnit vnímání nepříjemných situací a otočit je tak ve svůj prospěch. Dále zjišťuje, že tzv. naučený optimismus resp. pesimismus se děti učí přejímáním vzorců

v chování jen od své matky nikoli od otce. Dále zjišťuje, že dívky mají vyšší míru optimismu do té doby, než u nich nastoupí puberta, zatímco u chlapců je to naopak, po pubertě jsou optimističtější než v období před pubertou.

Sebehodnocení je závislé na osobnosti učitele a jeho postoji k žákům. Také sociální pozice ve třídě, dobrý status (povzbuzování svými spolužáky) pozitivně působí na sebepojetí, které podporuje vyšší využití potenciálu.

Učitelé používají tři druhy hodnocení: sociální srovnávání, které je interindividuální; subjektivní vzorek, který spočívá na výroku „víš, jak plnit daný úkol, ale tvůj dnešní výkon je/není dobrý; intraindividuální srovnávání bere v úvahu předchozí žákovy výkony.

Jiným typem hodnocení jsou testy, kdy na straně jedné podávají informace o dosažených výsledcích, mohlo by se zdát spravedlivé, ale učitel opět může tato hodnocení zmírnit (ne zlehčit) a podpořit žáka např. výrazem: „vím, že ti písemné testy nesedí a potřebuješ větší možnost spontánního projevu“, „špatně jsi pochopil otázku, ale vím, že dané problematice rozumíš (v případě, že se o ni žák opravdu zajímá). V tomto směru má učitel nezastupitelnou moc motivovat žáka k jeho lepším výkonům, k prožitku z úspěchu, zvýšení sebeceny a vyvést ho ze zdánlivě spravedlivě měřitelných výsledků testu, nikoli z míry nasazení a snahy, která mnohdy v písemných testech nebývá až tak zřejmá, ale přitom je jedna z nejdůležitějších vyvíjejících se motivačních vlastností, jež by měla být učitelovým postojem k žákovi také hodnocena a podporována. Například Lašek (2005) uvádí stereotypy učitelských hodnocení, kdy u dívek se špatný školní výkon hodnotí jejich nedostatečnou mentální schopností oproti chlapcům, kdy se poukazuje spíše na nedostatek jejich snahy a trpělivosti.

Velmi kvalitním hodnocením je celoplošné měření žákovských vědomostí, kdy žáci mají možnost srovnávat svoje dosažené výsledky v určitých předmětech nejen ve své třídě, ale i s celou populací České republiky, jak v percentilním zobrazení, tak i v počtu dosažených bodů.

5. Klima školy

Sebehodnocení je závislé jak na vlastním vnímání jedince, tak i na interakci s jeho sociálním okolím. Školní třída je dalším mikrosociálním prostředím v němž jedinec může rozšiřovat a zdokonalovat sociální dovednosti a učit se přijímat nepsané normy a hodnoty. Vnímání své žákovské Já, navazování přátelských vztahů, učení se a naplňování potřeby identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví, získávání kamarádů apod.

Klima školní třídy zahrnuje více faktorů. Patří mezi ně:

- **Prostředí** jakéhokoliv typu a jakékoliv úrovně má podle Krause, Poláčkové (2001) vždy dvě stránky. První bychom mohli nazvat materiální (věcnou, prostorovou) a druhou sociálně psychickou (osobnostně vztahovou).

Prvou stránku jakéhokoliv prostředí lze charakterizovat tím, jaký prostor dané prostředí vymezuje, jeho stav, jaké faktory (materiální, přírodní) se v něm vyskytují, vybavení věcmi, technikou apod.

Druhá stránka je dána lidmi, kteří se v daném prostoru nacházejí, jejich strukturou (z hlediska věku, pohlaví, vzdělání) a vztahy, které mezi nimi existují (včetně podřízenosti, nadřízenosti, tedy formální i neformální). K tomu lze ještě např. připočítat styl řízení, např. jisté instituce, režim, který v ní panuje, stupeň samosprávnosti apod.

- **Atmosféra** podle Mareše (1998) vyjadřuje proměnlivost, krátké trvání a je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny.
- **Klima školy** je tvořeno vztahy s dalšími dětmi, prostředím školy, akcemi školy, přestávkami.

Grecmanová (1997) konstatuje, že školní klima by se mělo zvažovat z různých hledisek, kdy by se měla k obsahovému aspektu, vztahovému aspektu a interakčnímu aspektu doplnit další kritéria, tak aby se dalo posoudit v celém rozsahu.

5.1 Sociální klima školní třídy

Sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí. Klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních metod (Průcha 2001, s. 100).

Například dotazník MCI (My Class inventory), který zjišťuje aktuální a preferované klima pro děti ve věku od 8 do 12 let. Obsahuje 25 položek, jimiž zkoumá 5 proměnných klimatu: spokojenost ve třídě, třeňice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudružnost třídy.

Přehledová studie Mareše (1998) seznamuje s různými přístupy k měření klimatu ve třídě:

Sociometrický přístup. Objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Diagnostickou metodou je například sociometricko-ratingový dotazník (SORAD)

Organizačně-sociologický přístup. Objektem je školní třída jako organizační jednotka učitel jako řídicí pracovník. Badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce.

Interakční přístup. Objektem studia je školní třída a učitel a badatele zajímá interakce mezi žáky a učitelem v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor.

Pedagogicko-psychologický přístup. Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce dětí ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (CLI). Nezávislou proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální podpora žáků, žakovské sebepojetí. Závislou proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žakovské připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu.

Školně-etnografický přístup. Objektem studia je školní třída a učitelé a celý přirozený proces školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají a hodnotí svými slovy a

popisují jeho aktéři. Diagnostickou metodou je pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků.

Vývojově-psychologický přístup. Objektem je žák a jeho osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá o ontogenezi žáků v období puberty, zejména v období 10-15 let věku v průběhu školní docházky. Nezávislou proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy „učitel-žáci, prostor pro žákovu autoregulaci, žákovská potřeba autonomie a seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Závislou proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížené sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené mentální zdraví.

Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup. Objektem studia je školní třída chápaná jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturální složky, aktuální podobu klimatu i podobu, která sice není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své vidění klimatu, své postoje, subjektivně zbarvené názory, svá očekávání.

Grecmanová (2001) hovoří např. o vyučovacím klimatu, který je specifitější než školní klima, jelikož se dá vztáhnout na určitý předmět. Lze je chápat jako soubor požadavků na vyučování tak, jak je vnímají žáci. Kdy za rozhodující činitele považuje Kašpárková (2002) vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě, pohotovost k výkonu, kooperaci, podporu učení a koncentrace na učení.

Klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci. (Lašek 2005, s. 58). Na žáka působí ve smyslu osobním a v sociálně psychologickém.

Klima, které vytváří učitel, není tedy závislé na složení třídy, ve které učí, ale je více následkem jeho vlastního přístupu, stylu výuky, způsobu, jakým klima vytváří bez ohledu na to, jaké studenty má před sebou. (Lašek 2005, s. 47).

Učitel by měl vytvářet suportivní klima, které charakterizoval C. Fox-Bethel a F. O'Connor (in Čapek 2010) na základě rozhovorů se studenty a učiteli. Ti určili 11 složek

podpůrného klimatu: podpora (nebát se chybovat), pořádek (vymezená pravidla a jejich dodržování), účast (příležitost ke komunikaci), standard (soubor norem především dosažení cílů, postojů), účelnost (že vzdělání má smysl), odpovědnost (pocit odpovědnosti za vlastní vzdělávání), zájem o vzdělávání (má dvě vrstvy, učitel má vzbuzovat zájem a žák musí cítit zájem o jeho práci), očekávání úspěchu (veřejné očekávání úspěchů žáka i celé třídy), nestrannost (deklaruje absenci zvýhodňování, nadržování a nespravedlnosti), bezpečnost (prevence psychického a fyzického násilí), prostředí (čisté, příjemné apod.). Oproti tomu defenzivní klima vytváří mnoho obranných reakcí: lži, podvody, opisování. Dalším typem klimatu je nevyhraněné klima. Vnímání suportivního klimatu ovlivňuje i známka žáků, čím horší je, tím defenzivněji žáci klima hodnotí. Významnou roli hraje komunikace, měla by být přátelská, nestresující, svobodná, korigovaná, vyvážená, zajímavá.

Vliv suportivního respektive defenzivního klimatu dokazuje i Laškův výzkum na 863 žácích 24 tříd základních škol v České republice. Kdy v posuzování ideálního klimatu u chlapců i dívek nebyl rozdíl a převládalo přání suportivního klimatu.

Studenti si přejí, aby učitelé vytvářeli v jejich třídách výrazně vyšší suportivní klima, než defenzivní. V takové klimatu se cítí lépe, mohou zažívat úspěch a více rozvíjet své schopnosti. Oproti klimatu defenzivnímu, který může od nekázně žáků vygradovat až k šikaně. A právě jako prevenci před agresivitou a násilím vidím i používání dotazníků, které lze jednoduše získat například z internetu nebo dostupných publikací apod.

EMPIRICKÁ ČÁST

6. Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je empirické poznání výzkumného vzorku pomocí standardizovaného dotazníku PAQ sebehodnocení dítěte, který zjišťuje subjektivní sebehodnocení dětí ve věku 10-15 let a poznání vnímaného klimatu ve školní třídě z pohledu žáků, pomocí dotazníku KLIT školní třídy.

Stanovené hypotézy:

- H₀₁ Nejsou rozdíly mezi dětmi žijícími v dětském domově a dětském domově se školou ve vnímaném klimatu třídy.
- H₀₂ Nejsou statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty.
- H₀₃ Nejsou statisticky významné rozdíly mezi dětmi na základě jejich věku.
- H₀₄ Nejsou rozdíly mezi dětmi na základě zájmu či nezájmu rodičů.
- H₀₅ Nejsou rozdíly na základě věku dítěte, kdy došlo k jeho separaci.
- H₀₆ Délka pobytu v ústavním zařízení nemá žádný vliv na sebehodnocení dětí.
- H₀₇ Nejsou rozdíly na základě střídání pobytů různých ústavů.
- H₀₈ Nejsou rozdíly na základě zkušeností s pěstounskou péčí.
- H₀₉ Nejsou rozdíly mezi dětmi na základě zkušenosti s hostitelskou péčí.
- H₀₁₀ Nejsou rozdíly mezi dětmi na základě četnosti návštěv. Zde se jedná o návštěvy např. kamarádů ze školy, kteří chodí za dětmi do dětského domova. Nejsou zde zahrnuty příbuzenské návštěvy.
- H₀₁₁ Nejsou rozdíly mezi dětmi na základě počtu jejich sourozenců.
- H₀₁₂ Není rozdíl mezi dětmi, které mají mladší, starší, mladší i starší sourozence.
- H₀₁₃ Není žádná závislost mezi sebehodnocením a vnímáním klimatu třídy.

„Největší tragédie vědy je, že ošklivá fakta zabíjejí krásné hypotézy.“

Thomas Huxley

6.1 Metody výzkumného šetření

Charakteristika Rohnerovy škály sebehodnocení pro děti od 10-15let

Rohnerova teorie rodičovského akceptování – odmítání dítěte (PART – Parental acceptance rejection theory) jež se snaží vysvětlit a předpovědět nejvýznamnější vlivy rodičovských postojů na rozvoj dětské osobnosti, definující etiologické faktory maladaptivního chování dětí, které dává do souvislostí s různými typy rodičovských postojů a z nich vyplývajícího chování. Je nepropracovanější a nejprobádanější na poli kulturně antropologických studií. Byla prováděna ve 101 kulturních systémech. Rohnerova (1980) hypotéza, kterou na základě poznatků jednotlivých společností, ve kterých jsou na jedné straně děti uctívány a zbožňovány a na druhé jsou vychovány tvrdým stylem, nevšímavostí a lhostejností, dokazuje, že citové přijímání nebo naopak odmítání dítěte jeho rodiči významně ovlivní vývoj jeho osobnosti nejen po emoční, ale i po kognitivní stránce.

Vliv odmítání má na vývoj jedince velmi negativní dopad v podobě různých psychiatrických a behaviorálních nemocí, neuróz, schizofrenie, delikvence a problémů s řízením, problémů se vzděláváním, špatným tělesným vývojem a koktáním, tendencím k agresivnímu chování. Děti se definují jako jedinci neschopné lásky, neschopné vytvořit fungující lidské vztahy. Mají negativní sebehodnocení a nízkou sebeúctu.

Dětská verze standardizovaného dotazníku Ronalda P. Rohnera se 42 položkami zjišťuje vlastní náhled jednotlivých respondentů na základní emoční charakteristiky. Výzkumný nástroj byl upraven pro české podmínky a publikován Zdeňkem Matějčkem v roce 1992. (Vágnerová, Matějček, 1992). Dotazník je rozčleněn na sedm subškál po šesti položkách, z toho první dvě kategorie zastupují celkové hodnocení osobnosti a pět afektivní charakteristiky. Respondenti zapisují své odpovědi do časové škály se čtyřmi stupni: téměř vždy (4), někdy (3), málokdy (2), téměř nikdy (1).

Subškály : Negativní sebeocenění; Negativní sebehodnocení schopností; Hostilita a agresivita; Závislost; Emoční inhibovanost; Emoční labilita; Pesimismus.

Názor dítěte na sebe sama je vždy třeba hodnotit i z vývojového hlediska, podle toho, jakým způsobem o sobě v této životní fázi uvažuje a k jakému názorovému zobrazení má sklony. Přes všechny výhrady a nezbytnou opatrnost při vyhodnocování jsou metody

sebehodnocení užitečné. Mohou psychologovi poskytnout informaci o názorech a postojích dítěte, o něž se rodiče ani škola obvykle příliš nezajímají. Dítě hodnotí podle toho, jak se projevuje, ale co ono samo o této situaci soudí, jim nepřipadá důležité. Mají tendenci se domnívat, že názor dítěte odpovídá jeho chování a dané situaci, což ovšem nemusí být vždycky pravda. Zejména při diagnostice různých výchovných či výukových problémů je třeba zjistit názory všech zúčastněných osob, nejenom rodičů a učitelů, ale i dítěte, jehož se vyšetření týká. Totéž platí i při řešení rodinných konfliktů: rozpadu rodiny či její dysfunkce, diagnostiky týrání a zneužívání apod.

KLIT

Byl vyzkoušen v praxi na více než 3 500 žácích a studentech základních a středních škol. Velmi snadno a rychle se zadává, vyhodnocuje a jeho výsledky může ve své praxi využít každý učitel. Dotazník KLIT je české provenience. Je vhodný pro vyšší ročníky základních škol a všechny ročníky středních škol všech typů.

Tato metoda se snaží postihnout tři prvky klimatu školní třídy: suportivní (podpůrné, kooperativní, SUPKT) klima: zde žáci popisují vztahy ke třídě a mezi spolužáky, míru kooperace a soudržnosti, motivaci k negativnímu školnímu výkonu (MOTNŠV), kde žák popisuje míru svého zájmu (nezájmu) o školu, tendenci nevynikat, vyhýbat se neúspěchům, nevěřit si; sebesprosažení (SEPROS) představuje tendenci k jisté individualizaci výkonu, ale i spoléhání a sebe, nižší míru kooperace, touhu vyniknout, jednat účinně.

Administrace dotazníku:

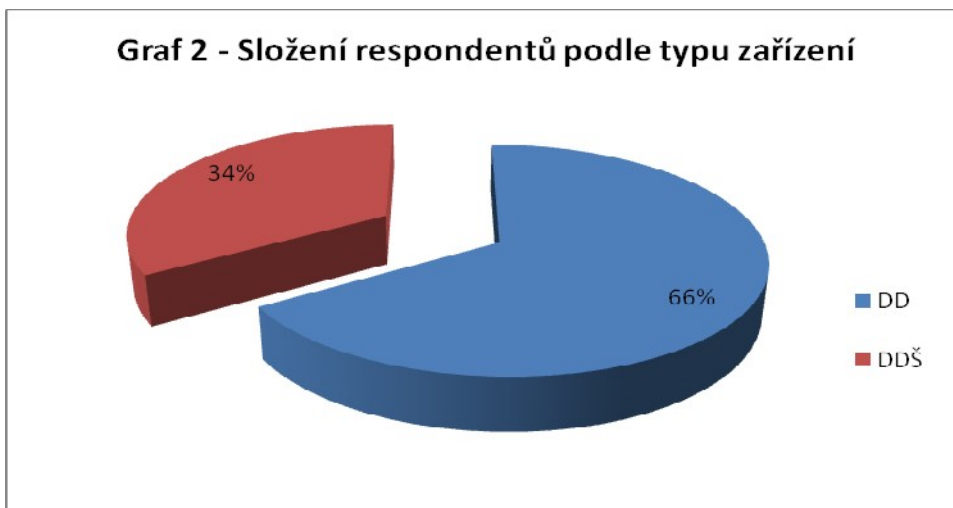
Každý dotazník je vybaven instrukcí v záhlaví. Je vhodné na ní upozornit a vysvětlit případné nejasnosti. Žák u každého výroku zakroužkuje tu číselnou hodnotu, která odpovídá jeho názoru na předložený výrok. Tato čísla pak vyhodnocující učitel přepíše pod dotazník do příslušného řádku, sečte, čímž obdrží hrubé skóre a to si pak může porovnat se stenovými normami (viz dále). Tak získá individuální obraz klimatu třídy tak, jak jej vidí konkrétní žák. Hrubá skóre si může sestavit do vlastní tabulky a součtem pak získá hrubé skóre celé třídy, které může opět porovnat s normami. Stenové normy představují nenáhodné, statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými žáky (třídami).

Učitel se může dozvědět velmi snadno i to, v kterých výrocích byly dosaženy jaké výsledky a tím si sestavit i jakýsi „profil“ konkrétní třídy v konkrétních údajích. Zde je možno efektivně využít např. tabulkový procesor EXCEL. Může se pak např. dozvědět, že nejvyšší skóre v suportivitě bylo dosaženo u výroku, dle kterého si žáci ve třídě vzájemně pomáhají apod. Tyto detailní výsledky pomohou učiteli v tom, že po seznámení s nimi může působit nejen na individuálního žáka, ale i na celou třídu. Sejmutí dotazníku v celé třídě netrvá více než 15-20 minut, zhruba stejně pak vyhodnocení celé třídy.

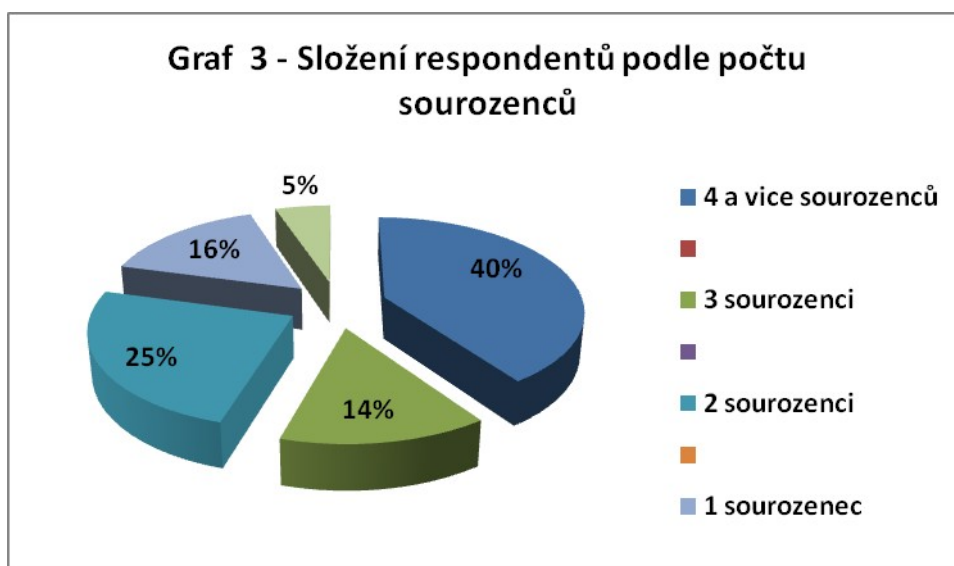
6.2 Charakteristika výzkumného vzorku



Sledovaný soubor zahrnuje 77 respondentů v ústavní výchově. Po vyplnění 79 otázek obou dotazníků bylo získáno 6083 odpovědí. Procentuální vyjádření mezi chlapci a děvčaty znázorňuje graf - 1. Dívek je 23 a chlapců 54.



Graf – 2 vyjadřuje procentuální znázornění respondentů z nařízené ústavní výchovy a uložené ochranné výchovy. 51 respondentů z nařízené ústavní výchovy, kteří žijí v těchto dětských domovech: DD Holice, DD Sedloňov, DD Potštejn, DD Polička, DD Broumov, DD Vrchlabí a 26 respondentů z uložené ochranné výchovy z těchto domovů se školou: DDŠ Králíky, DDŠ Horní Maršov a DDŠ Chrudim. Jiné ústavy nebyly otevřené vůči žádosti k vyplnění dotazníků.



Z grafu - 3 je procentuálně vyjádřen počet sourozenců. 31 respondentů má 4 a více sourozenců, 11 má 3 sourozence, 19 má 2 sourozence, 12 má 1 sourozence a 4 nemají sourozence.

Tabulka 1 – Vyjádření počtu dětí, které mají mladší, starší nebo mladší i starší sourozence

sourozenci	mladší	starší	mladší i starší	žádní
počet dětí	14	16	43	4

Tabulka 2 – Zkušenost s dalšími typy péče

	Kojenecký ústav	Pěstounská péče	Hostitelská péče
ano	14	4	5
ne	63	73	72

14 jich žilo v kojeneckém ústavu, 63 nežilo v kojeneckém ústavu. V pěstounské péči byli celkem 4 respondenti. 5 jich má zkušenost s hostitelskou péčí.

Tabulka 3 – Kontakty s rodiči

	oba rodiče	Pouze s matkou	Pouze s otcem	S žádným z rodičů
ano	47	17	7	6

47 z nich navštěvují rodiče, 17 se stýká jen s matkou, 7 jen s otcem, 6 se nestýká s žádným z rodičů.

Tabulka 4 – Četnosti změn prostředí

	Žádná	jednou	více
	45	21	11

45 z nich je v domově poprvé, 21 podruhé a 11 jich bylo ve více domovech.

Tabulka 5 - Složení respondentů podle věku

věk dětí	10 let	11 let	12 let	13 let	14 let	15 let
počet dětí	3	11	5	10	18	30

Tabulka 6 - Složení respondentů podle délky pobytu v DD a DDŠ

0-1 rok	1 rok	2 roky	3 roky	4 roky	5 let	6 let	7 let	8 let	9 let	10 let	11 let
7 dětí	15 dětí	9 dětí	7 dětí	11 dětí	8 dětí	3 děti	6 dětí	5 dětí	0 dítě	5 dětí	1 dítě

Tabulka 7 - Složení respondentů podle možností návštěv.

Návštěvy ANO	Návštěvy NE
61 dětí	16 dětí

6.3 Výsledky

Tabulka 8 – KLIT u všech respondentů.

	M	SD
SUPKT	35,64	7,42
MONŠV	24,36	4,24
SEPROS	16,97	3,65

Pozn: Stenová norma se pohybuje mezi 5 – 6. Pokud stenová hodnota je od 1 do 4 u všech tří sledovaných oblastí klimatu, mluvíme o nízkém výskytu (suportivně, motivace k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení), 7 – 10 pak znamená stoupající nadprůměr v těchto oblastech. (M = aritmetický průměr; SD = směrodatná odchylka)

Všechny tři položky: suportivní klima, motivace k negativnímu školnímu výkonu a sebeprosazení vykazují normální hodnotu. Převáděno na steny: SUPKT = 6,27; MONŠV = 6,29; SEPROS = 6,78.

Tabulka 9 – Nejvyšší míra souhlasu

Tvrzení číslo	9	23	1	3	30	13
PAQ	3,58	3,43			3,09	
K-L-I-T			3,13	3,13		3,09

Tabulka číslo 9 vyobrazuje nejvyšší naměřenou míru souhlasu jednotlivých výroků u obou dotazníků. Nejvíce dětí souhlasí s výroky: Jsem rád(a), když mi rodiče dávají najevo, že mě mají moc rádi (tvrzení číslo 9). Jsem rád(a), když se mi někdo milý věnuje (tvrzení číslo 23). V naší třídě mám několik důvěrných přátel (tvrzení číslo 1). Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat (tvrzení č. 3). Když mám s něčím potíže, jsem rád(a), když mě někdo přijde povzbudit (tvrzení č. 30). Pro nic zanic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á) (tvrzení č. 13).

Tabulka 10 – Nejnížší míra souhlasu

Tvrzení číslo	42	37	12	3	40	7
PAQ	1,73	1,75	1,81	1,87	1,87	1,91
K-L-I-T						

Tabulka číslo 10 vyobrazuje nejnížší naměřenou míru souhlasu u jednotlivých tvrzení obou dotazníků. Nejvíce dětí nesouhlasí s výroky: Život je pro mě dobrá věc (tvrzení č. 42). Dělá mi dobře, když jsem nemocný(á) a rodiče jsou z toho celí pryč (tvrzení č. 37). Myslím na to, jak bych někomu něco provedl(a) (tvrzení č. 12). Jsem na sebe opatrný, aby se mi něco nestalo (tvrzení č. 3). Dovedu svým kamarádům dát najevo, že je mám doopravdy rád(a) (tvrzení č. 40). Myslím si, že život je hezký (tvrzení č. 7).

6.4 Ověření hypotéz

Výsledky jsou zpracovány pomocí metody korelace, tj. závislosti určité položky na položce jiné a metody F-testu pro testování rozdílu dvou rozptylů. Pracujeme s pěti procentní hladinou významnosti.

1. hypotéza:

Nejsou rozdíly mezi dětmi žijícími v dětském domově a dětském domově se školou ve vnímaném klimatu třídy.

DD, DDŠ

	F test	DD	DDŠ
SUPKT	11,49*	37,26	32,44

* $p < 0,05$

Tato hypotéza se nám nepotvrdila. Z tabulky lze vyčíst, že děti ze zařízení DD cítí ve své třídě více suportivní klima než děti z DDŠ.

2. hypotéza:

Nejsou statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty v sebehodnocení a vnímaném klimatu třídy.

Tato hypotéza se nám potvrdila, nebyl zjištěn žádný významný rozdíl.

3. hypotéza:

Nejsou statisticky významné rozdíly mezi dětmi v sebehodnocení a vnímaném klimatu školní třídy na základě jejich věku.

Věk: PESIM $r = 0,23^*$

: MOTNŠV $r = -0,22^*$

Tato hypotéza se nám nepotvrdila. Čím jsou respondenti starší, tím jsou pesimističtější a tím méně jsou motivováni k negativnímu školnímu výkonu.

4. hypotéza:

Nejsou rozdíly mezi dětmi v sebehodnocení a vnímaném klimatu školní třídy na základě zájmu či nezájmu rodičů.

	F test	M 1	M 2	M 3	M 4
NEGSCHOP	4,14*	12,81	14,17	13,42	13,03
SEPROS	3,26*	17,24	15,22	17,95	14,24

* $p < 0,05$

Tato hypotéza se nám nepotvrdila, neboť se nám objevily statisticky významné rozdíly, kdy nejhůře z hlediska negativních schopností se hodnotí resp. se stykem ve variantě M2, která značí nezájem obou rodičů. Nejlépe v 1. variantě, kdy jsou v kontaktu s matkou i s otcem. Nejvíce se prosazují ve variantě M 3, kdy se stýkají jen s matkou a nejméně ve variantě M 4 při kontaktu jen s otcem.

5. hypotéza:

Nejsou rozdíly v sebehodnocení a vnímaném klimatu školní třídy na základě věku dítěte, kdy došlo k jeho separaci.

	F test	M 1	M 2
SEPROS	7,84	15,22	17,34

* $p < 0,05$

Tato hypotéza se nám nepotvrdila. Děti, které nemají zkušenost s pobytem v kojeneckém ústavu, mají vyšší tendenci k sebezprosažení.

6. hypotéza:

Délka pobytu v ústavním zařízení nemá žádný vliv na sebehodnocení dětí.

Délka pobytu: NEGSEBEHODOCENÍ $r = 0,26^*$. Tato hypotéza se nám nepotvrdila, neboť čím déle jsou v domově, tím více se negativně sebehodnotí.

7. hypotéza:

Nejsou rozdíly v sebehodnocení a vnímaném klimatu školní třídy na základě střídání pobytů různých ústavů.

Tato hypotéza se nám potvrdila. Nebyl nalezen žádný statisticky významný rozdíl mezi dětmi, které mají trvalejší zázemí konkrétního dětského domova. Zde jsem chtěla zjistit, zda je pravdivý předpoklad, že časté střídání materiálního prostředí, odloučení od vychovatelek, samotný proces stěhování, který je velmi stresující, mají vliv na sebehodnocení a vnímání klimatu školní třídy.

8. hypotéza:

Nejsou rozdíly v sebehodnocení na základě zkušeností s pěstounskou péčí.

	F test	M 1	M 2
NEGSEBEHOD.	13,18*	12,06	13,83
NEGSCHOPN.	7,52*	11,00	12,02
SEPROS	4,37*	15,40	17,05

* $p < 0,05$

Tato hypotéza se nám nepotvrdila neboť v subškálách negativního sebehodnocení a negativního sebehodnocení schopností mají vyšší skóre respondenti, kteří nebyli v pěstounské péči, ti se také více sebeprosazují.

9. hypotéza:

Nejsou rozdíly mezi dětmi v sebehodnocení na základě zkušenosti s hostitelskou péčí.

	F test	M 1	M 2
NEGSEBEHOD.	5,43*	12,66	13,81
SEPROS	5,42*	15,28	17,09

* $p < 0,05$

Tato hypotéza se nám nepotvrdila. Děti bez pozvání k hostitelské péči mají více negativní sebehodnocení. A mají vyšší tendenci k sebeprosazení.

10. hypotéza:

Nejsou rozdíly mezi dětmi v sebehodnocení a vnímaném klimatu školní třídy na základě četnosti návštěv. Zde se jedná o návštěvy např. kamarádů ze školy, kteří chodí za dětmi do dětského domova. Nejsou zde zahrnuty příbuzenské návštěvy.

Tato hypotéza se nám potvrdila, nebyl nalezen statisticky významný rozdíl.

11. hypotéza:

Nejsou rozdíly mezi dětmi v sebehodnocení a vnímaném klimatu školní třídy na základě počtu jejich sourozenců.

	F test	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5
HOSTIL.	2,63*	11,31	14,02	15,21	16,00	16,03
NEGSCHOPN.	2,99*	9,79	12,10	12,92	11,09	13,17

* $p < 0,05$

Tato hypotéza se nám nepotvrdila, neboť děti s více než třemi sourozenci mají nejvyšší míru hostility a nejvíce negativně posuzují své schopnosti; Nejnižší hostilitu udávají ti bez sourozenců, ti také nejméně negativně hodnotí své schopnosti.

12. hypotéza:

Není rozdíl mezi dětmi v sebehodnocení a vnímaném klimatu školní třídy, které mají mladší, starší, mladší i starší sourozence.

Tato hypotéza se nám potvrdila, nebyl nalezen žádný rozdíl.

13. hypotéza:

Není žádná závislost mezi sebehodnocením a vnímáním klimatu třídy.

Pomocí korelace subškál obou dotazníků byla nalezena pouze:

ZÁVISLOST : SEBEPROSAZENÍ $r = 0,24^*$. Čím jsou závislejší (zde se závislost míní jako existence dobrých vztahů s okolím), tím více mají tendenci k sebezprosažení.

7. Poznatky a postřehy pro pedagogy

Samotnému vyplňování předcházely stručné a jasné instrukce. Oba dotazníky jsou anonymní. Dětem bylo sděleno, že neexistují dobré ani špatné odpovědi, na všechno mají dostatek času a v případech, že nebudou něčemu rozumět, mohou se zeptat. Kladl se důraz na vyplnění všech otázek. Vyplňování dotazníků bylo dobrovolné.

Děti často potřebovaly vysvětlit, co znamenají jednotlivé otázky. Některé na ně byly příliš složité. Především otázky pokládané v záporné větě. Mladším dětem nevyhovovalo stupňování do časové škály se čtyřmi stupni: téměř vždy, někdy, málokdy, téměř nikdy. Nerozuměly těmto pojmům a nevěděly co si pod tím představit. Proto nedoporučuji hromadné vyplňování s více dětmi, ale raději zvolit menší skupinky. Nejlépe však jednotlivě a vše řádně vysvětlovat a ověřovat zda danému pojmu rozumí. Mladší děti cca 10-11 let požádaly o pomoc při vyplňování dotazníků, byla jim příjemná moje blízkost. Starší chlapci se raději stáhly do soukromí nebo vůbec nejevily zájem dotazníky vyplnit. Starší dívky se hecovaly ve skupinkách a nevěnovaly příliš pozornosti vyplňování. Větší zájem byl o druhé pohlaví než o vyplňování dotazníků.

Bylo by vhodné zamyslet se, který den a čas je nejvhodnější pro vyplňování dotazníků, a jak k tomu děti lépe motivovat. Také není vhodný předvánoční stres a zkuškové období. Ukázalo se, že nejhorším dnem pro vyplňování dotazníků je pátek, kdy některé děti jezdí domů a jiné zůstávají v domově, což pro ty zůstávající bylo velmi emočně náročné. Vyplňování dotazníků bylo dobrovolné a této možnosti využilo jen několik dětí. Pět dotazníků jsem nezařadila do sběru dat pro neúplné nebo záměrně nepravdivé vyplnění položených otázek. Bylo to v případě, kdy dítě zaškrtnulo všechny otázky se stejnou hodnotou bodů ve velmi krátkém čase. U jedné dívky jsem zaznamenala ztrátu zájmu vyplňovat, když zjistila (dle jejího konstatování), že se v podstatě některé otázky opakují.

7.1 Závěrečná diskuze

Stojí za povšimnutí, že ve zkoumaném vzorku 77 dětí má 40% z nich 4 a více sourozenců. Bylo by tedy více než vhodné, začít v našem státě řešit tuto situaci a najít příčiny. Při vyplňování dotazníků jsem si všimla dalšího významného faktu, že děti vůbec neznají pojem „hostitelská péče“. Menší průzkum na toto téma u širší veřejnosti a následná osvěta by posloužila k větší informovanosti o možnosti pozvání dítěte domů na návštěvu. Je potřeba, aby děti v ústavní výchově měly možnost mít kamarády nejen ve školní třídě a prostředí ústavu, ale i v širším okolí.

Závěr

Tato práce se zabývá tím, jak žáci z dětských domovů vnímají klima ve školní třídě a jak nahlíží na sebe sama.

Cílem bakalářské práce bylo v teoretické části provést rešerši dostupné literatury se zaměřením na problematiku ústavní výchovy, sociálního klimatu školní třídy a sebehodnocení žáků. Poznatky jasně a stručně uspořádat a k dané problematice uvést jen ty nejpodstatnější.

V empirické části provést dotazníkové šetření u dětí z dětských domovů a dětských domovů se školou ve věku 10-15 let, které spadají do působnosti Dětského diagnostického ústavu v Hradci Králové.

Dobré klima školní třídy pozitivně ovlivňuje nejen žáky, ale i učitele, kteří v takovém prostředí raději pracují. Děti se tak učí nejen ve smyslu probírání učiva dané látky, ale také kooperovat a vzájemně participovat na výuce, která není nudná. Vidí, že pozitivně naladěný a tím pádem oblíbený učitel je motivuje k učení mnohem lépe než jeho negativně působící kolega.

Žák s problémem nebo s poruchou chování by měl být brán jako výzva a obohacení pro učitele, který se chce naučit mu porozumět. Ne vždy totiž hodnotíme realisticky různé projevy chování a reakce dětí. Proto je tato práce zaměřena na to, jak žáci subjektivně vnímají různé situace ve školní třídě a jak nahlíží na sebe sama.

Výsledkem této práce je snaha o pochopení problematiky celkového vývoje dětí v ústavní výchově. Porozumět problematice sebehodnocení a vnímanému klimatu ve školní třídě. Nástup školní docházky s sebou nese vyšší požadavky na adaptabilitu dítěte, a proto je dobré vědět, jak dítě tyto změny vnímá a ne se jen opírat o vnější projevy chování.

Věda by neměla sloužit ke škatulkování, ale k rozvoji celé naší společnosti a nevytvářet nálepky a diagnózy bez důkladného prozkoumání a zvážení situace dětí v ústavní výchově. Tato práce, neposkytuje konečný závěr ani ucelený pohled na danou problematiku. Směřuje k zamyšlení se nad složitostí dětské duše a její zranitelnosti.

Literatura

Anglicko-český výkladový slovník. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998.

ISBN 80-7106-304-5.

Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 515 s.

ISBN 978-80-7367-470-0.

BERNE, Eric. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0486-2.

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

BŮŽEK, Antonín; MICHALÍK, Jan. *Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000, 170 s. ISBN 80-244-0054-5.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 665 s.

ISBN 80-7178-463-x.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010.

ISBN 978-80-247-2742-4.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009.

ISBN 978-80-7367-628-5.

GRECMANOVÁ, Helena. Některé typy školního klimatu a jejich vlivy. *Učitelství listy*, 1997-1998, roč. 5, č. 8 s. 14-15. ISSN 1210-7786.

GRECMANOVÁ, Helena. Problematika posuzování školního klimatu. *Pedagogická orientace*, 1997, roč. 1997, č. 1, s. 17-25. ISSN 1211-4669.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu- základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 258 s. ISBN 978-80-247-3679-2.

KARGEROVÁ, Lenka. *Výchova k sebehodnocení ve škole. Pedagogická orientace*, 2004, roč. 2004, č. 3, s. 68-72. ISSN 1211-4669.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí. Pedagogická orientace*, 2002, roč. 2002, č. 3, s. 48-54. ISSN 1211-4669.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Některé další faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu. Pedagogická orientace*, 2003, roč. 2003, č. 3, s. 55-61. ISSN 1211-4669.

KOHOUTEK, Rudolf. *Výchova ke správnému sebehodnocení*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna m. Brna, (Metodické listy pro výchovné poradce / Pedagogicko-psychologická poradna m. Brna).

KOMÁRKOVÁ, Tereza. *Děti z dětských domovů na ZŠ: 3 pohledy;[autor interview]*. In: *Rodina a škola*, 2009. roč. 56, č. 4, s. 6-7. ISSN 0035-7766.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, s 265. ISBN 80-2472-433-2.

KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu: eseje o dětech a rodičích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, 225 s. ISBN 978-80-246-1496-0.

LANGMEIER, Josef.; Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, Josef; MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., dopl. Praha: Karolinum, 2011. 499 s. ISBN 978-80-246-1983-5.

LAŠEK, Jan. *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 133 s. Acta Universitatis Reginaehradecensis, 2, Suppl. 2. ISBN 80-7041-103-1.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 978- 80- 7041- 980- 9.

LAŠEK, Jan; MANĚNOVÁ, Martina. *Základy statistického zpracování pedagogicko-psychologického výzkumu*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, 42 s.
ISBN 978-80-7041-779-9.

MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Praha: Slon, 1999, 159 s. ISBN 80-85850-76-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky osvojitele a pěstouny*. Praha: Portál, 1999, 183 s. ISBN 80-7178-304-8.

MŮHLPACHR, Pavel. *Sociální patologie*. Masarykova univerzita-Brno. 2001, 104 s. ISBN 80-210-2511-5.

REZEK, Jiří. *Zatracení parchanti*. 1. vyd. Nové Strašecí: Gelton, 2006, 103 s.
ISBN 80-903733-1-3.

PEŠEK, Roman; PRAŠKO, Ján; ŠTÍPEK, Petr. *Kognitivně-behaviorální terapie v praxi: pro terapeuty, studenty a poučené laiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013, 229 s.
ISBN 978-80-262-0501-2.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

REZEK, Jiří. *Zatracení parchanti*. 1. vyd. Nové Strašecí: Gelton, 2006, 103 s.
ISBN 80-903733-1-3.

SELIGMAN, Martin E. *Naučený optimismus: jak změnit své myšlení a život*. 1. vyd. Praha: Dobrovský, 2013, 508 s. ISBN 978-80-7306-534-8.

SVOBODA, Mojmír; KREJČÍŘOVÁ, Dana; VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80- 7178- 545- 8.

SMALL, Meredith F. *Our babies, ourselves, how biology and culture shape the way we parent*. 1st Anchor Books trade pbk. ed. New York: Anchor Books, 1999.

ISBN 9780307763976.

SNOPEK, Mojmír. Sociální opora a její vztah k životní spokojenosti, sebehodnocení a osobnosti u adolescentů: rodové rozdíly. *Československá psychologie*, 2008, roč. 52, č. 5, s. 500-509. ISSN 0009-062X.

SNOPEK, Mojmír.; HUBLOVÁ, Veronika.; BLATNÝ, Marek. Osobnostní koreláty životní spokojenosti a sebehodnocení u adolescentů. *Československá psychologie*, 2011, roč. 55, č. 6, s. 521. ISSN 0009-062X.

SOVÁK, Miloš. *Biologické základy učení*. Praha: SNP, 1985.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie; KLÉGROVÁ, Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VANTUCH, Pavel. *Trestní zákoník s komentářem: k...* Olomouc: ANAG, 2011-, ^^^ sv. Právo (ANAG). ISBN 978-80-7263-677-8.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

Elektronické zdroje

Urbánek, T. Čermák, I. *Vliv Self-Efficacy na agresi a depresi u dětí*. [online]. Československá psychologie, XLI, 1997, číslo 3, s. 93-199 - [cit. 2015-11-23]. Dostupné na :

<http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/CUself-efficacy.pdf>

Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice. [online]. Praha :

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2002 - [cit. 10. února 2009]. Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Seznam příloh

Příloha A- Rohnerův dotazník „Sebehodnocení dítěte“

1. Myslím na to, jak bych někomu něco provedl(a).
2. Jsem rád(a), když mě maminka 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(á).
5. Dělá mi těžkosti projevít ostatním lidem, co cítím.
6. Jsem nešťastný(á) nebo mě to navzteká, když se mi něco nedaří.
7. Myslím si, že život je hezký.
8. Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho ušlápnout.
9. Jsem rád(a), když mi rodiče dají najevo, že mě mají moc rádi.
10. Myslím si, že jsem a budu napořád k němu.
11. Mám pocit, že nedokážu udělat nic dobře.
12. Je pro mne snadné být na rodiče milý(á).
13. Pro nic zanic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á).
14. Život se mi zdá plný nebezpečí.
15. Dovedu se tak navztekát, že něco vyhodím nebo rozbiji.
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. Rozčílí mě, když se mi něco nedaří.
21. Myslím si, že je na světě dobře a hezky.
22. Dovedu si dělat legraci z lidí, kteří provádějí hlouposti.
23. Jsem rád(a), když se mi někdo milý věnuje.
24. Myslím si, že jsem docela správný(á) a že by si to ostatní mohli o mně myslet taky.
25. Myslím si, že jsem budižkničemu a že za nic nestojím.
26. Nedělá mi těžkosti ukázat naší rodině, že je mám rád(a).
27. Stírá se u mě veselá a smutná nálada.
28. Pro mě je svět nepěkný a smutný.
29. Je to 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).

Téměř vždy	Někdy	Málokdy	Téměř nikdy

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 rodiče 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 mě dobrá věc.

Pohlaví: chlapec dívka

Věk:.....let

Stýkáš se s oběma rodiči? Ano Ne Jen s matkou Jen s otcem

Žil(a) jsi v kojeneckém ústavu? Ano Ne

Jak dlouho žiješ v tomto domově?

Žil(a) jsi i v jiných dětských domovech? 0x 1x 2x 3x

Byl(a) jsi někdy v pěstounské péči? 0x 1x více

Pozval Tě k sobě někdo do hostitelské péče? Ano Ne

Chodí za tebou návštěvy? Ano Ne

Kolik máš Sourozenců?

Počet: 0 1 2 3 více

Věk: mladší starší mladší i starší žádní

Na následujících stránkách křížkem zaškrtni jednu odpověď, která nejvíce odpovídá tvému názoru. V každém řádku může být vyplněn pouze jeden obdélníček. Po vyplnění si dotazník ještě jednou překontroluj, jestli jsi nevynechal(a) nějakou odpověď.

Děkujeme

Příloha B-Laškův dotazník klimatu školní třídy „KLIT“

DOTAZNÍK KLIT

DOTAZNÍK KLIT

Autor: PhDr. Jan Lašek, CSc.

Vážení přátelé,
v tomto dotazníku vám předkládáme výroky, které charakterizují zvláštnosti jednotlivých školních tříd i vás samotných. Nejsou zde správné a špatné odpovědi; nejedná se o zkoušku vašich schopností. Pracujte rychle, u jednotlivých odpovědí se příliš nezdržujte, žádnou odpověď nevynechejte; odpovídejte pravdivě. Vaše odpovědi slouží pouze výzkumu, nebudou zveřejňovány.
Děkujeme vám.

chlapec děvče

Ročník, do kterého teď právě chodíte (zakroužkujte)

ZŠ: 6. 7. 8. 9.
SŠ: 1. 2. 3. 4.

Pečlivě vyplňte – zakroužkujte číslici na konci každé věty podle následujícího návodu

silně souhlasím	4
mírně souhlasím	3
mírně nesouhlasím	2
silně nesouhlasím	1

1. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.	4	3	2	1
2. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.	4	3	2	1
3. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.	4	3	2	1
4. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.	4	3	2	1
5. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.	4	3	2	1
6. Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnu dobrého výsledku.	4	3	2	1
7. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.	4	3	2	1
8. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tolik nezáleží.	4	3	2	1
9. K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.	4	3	2	1
10. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.	4	3	2	1
11. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.	4	3	2	1
12. Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.	4	3	2	1
13. S většinou třídy je příjemné se sejit i mimo školu na společné akci.	4	3	2	1
14. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj.	4	3	2	1
15. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější; raději bych vynikl sám.	4	3	2	1
16. V naší třídě se dovedeme při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.	4	3	2	1
17. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.	4	3	2	1
18. O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.	4	3	2	1
19. Cítím, že do této třídy opravdu patřím.	4	3	2	1
20. Často mívám pocit, že umím méně než ostatní.	4	3	2	1
21. V naší třídě je mnohem lepší parta než v jiných třídách na naší škole.	4	3	2	1
22. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.	4	3	2	1
23. Úkoly zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.	4	3	2	1
24. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.	4	3	2	1
25. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mě třída „bere“.	4	3	2	1
26. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.	4	3	2	1
27. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.	4	3	2	1

Nevyplňujte!

SUPKT:	1...4...7...10...13...16...19...21...23...25...26...27...	Sten
MOTNŠV:	2...5...8...11...14...17...20...22...24...	Suma..... /
SEPROS:	3...6...9...12...15...18...	Suma..... /

DOTAZNÍK KLIT (klimatu třídy)

Tato metoda se snaží postihnout tři prvky klimatu školní třídy:

Supportivní (podpůrné, kooperativní, SUPKT) klima: zde žáci popisují vztahy ke třídě a mezi spolužáky, míru kooperace a soudržnosti.

Motivaci k negativnímu školnímu výkonu (MOTNŠV), kde žák popisuje míru svého zájmu (nezájmu) o školu, tendenci nevynikat, vyhýbat se neúspěchům, nevěřit si.

Sebeprosazení (SEPROS), představuje tendenci k jisté individualizaci výkonu, ale i spoléhání na sebe, nižší míru kooperace, touhu vyniknout, jednat účinně.

Administrace dotazníku

Každý dotazník je vybaven instrukcí v záhlaví. Je vhodné na ni upozornit a vysvětlit případné nejasnosti. Žák u každého výroku zakroužkuje tu číselnou hodnotu, která odpovídá jeho názoru na předložený výrok. Tato čísla pak vyhodnocující učitel přepíše pod dotazník do příslušného řádku, sečte, čímž obdrží hrubé skóre a to si pak může porovnat se stenovými normami (viz dále). Tak získá individuální obraz klimatu třídy tak, jak jej vidí konkrétní žák. Hrubá skóre si může sestavit do vlastní tabulky a součtem pak získá hrubé skóre celé třídy, které může opět porovnat s normami. Stenové normy představují nenáhodné statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými žáky (třídami). Učitel se může dozvědět velmi snadno i to, v kterých výrocih byly dosaženy jaké výsledky, a tím si sestavit i jakýsi „profil“ konkrétní třídy v konkrétních údajích. Zde je možno efektivně využít např. tabulkový procesor Excel (zanesené výsledky u každého individuálního žáka se jen sečtou „po sloupcích“ a profil je na světě). Může se pak např. dozvědět, že nejvyšší skóre v suportivitě bylo dosaženo u výroku, dle kterého si žáci ve třídě vzájemně pomáhají apod. Tyto detailní výsledky pomohou učiteli v tom, že po seznámení s nimi může působit nejen na individuálního žáka, ale i na celou třídu. Sejmutí dotazníku v celé třídě netrvá více než 15–20 minut, zhruba stejně dlouho pak vyhodnocení celé třídy.

Stenové normy pro KLIT

Sten	SUPKT Hrubé skóre	MOTNŠV Hrubé skóre	SEPROS Hrubé skóre
1	18 a méně	13 a méně	10 a méně
2	19–21	14–15	11
3	22–24	16–17	12
4	25–27	18–20	13–14
5 norma	28–32	21–23	15
6 norma	33–37	24–25	16
7	38–40	26–27	17
8	41–43	27–28	18
9	44–47	30–32	19
10	48 a více	33 a více	20 a více

Výsledky

- 1–4 nízký výskyt sledované hodnoty
 5–6 normální výskyt sledované hodnoty
 7–10 nadprůměrný výskyt sledované hodnoty

Pokud stenová hodnota je od 1 do 4 u všech tří sledovaných oblastí klimatu, mluvíme o nízkém výskytu (suportivity, motivace k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení), 7–10 pak znamená stoupající nadprůměr v těchto oblastech.

Kdy je dobré dotazník aplikovat

Pomocí metody KLIT se může např. učitel seznámit se třídou, kterou nezná, přebírá jí po jiných apod. Může tím i žáky více zainteresovat do vztahů ve třídě, může sledovat postoje např. u žáků s dobrým a špatným prospěchem, rozdíly u dívek a chlapců apod. K tomu lze využít běžně dostupné statistické postupy, které mu např. nabídne právě Excel. Stejně tak i u každého žáka může proniknout do jeho vztahů ke škole, spolužákům, vlastní motivaci apod. a při individuálním pohovoru řadu věcí vzájemně vysvětlit, objasnit a žáka např. motivovat jinak, je-li to nutné z hlediska jeho úspěšného pobytu ve škole.



